



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Nauzyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie

Biuro Projektu
Grupa Kapitałowa
"Business Consulting Group" Sp. z o. o.
ul. Jana III Sobieskiego 102A lok. U7
00-764 Warszawa

www.nze.com.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu „Nauzyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

**CZŁOWIEK
– NAJLEPSZA INWESTYCJA**

Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie



Warszawa 2012

Projekt „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”

został zrealizowany przez Grupę Kapitałową „Business Consulting Group” Sp. z o.o. z siedzibą w Warszawie, ul. Jana III Sobieskiego 102 A lok. U7.

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

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Pewne prawa zastrzeżone

Grupa Kapitałowa „Business Consulting Group” Sp. z o. o. oraz autorzy publikacji dopuszczają możliwość kopiowania i rozpowszechniania utworów na następujących zasadach:

Uznanie autorstwa – utwór należy oznaczyć w sposób określony przez twórców i realizatorów:

Zezwala się na kopiowanie, dystrybucję, wyświetlanie i użytkowanie publikacji i wszelkich jej pochodnych pod warunkiem informowania społeczeństwa o współfinansowaniu publikacji ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego,

Zezwala się na kopiowanie, dystrybucję, wyświetlanie i użytkowanie publikacji i wszelkich jej pochodnych pod warunkiem umieszczenia informacji o jej twórcach.

Użycie komercyjne

Nie zezwala się na używanie utworu do celów komercyjnych.

Recenzenci:

Katarzyna Samoszuk (wicedyrektor Zespołu Szkół w Lubawie)

Adam Tywoniuk (przedsiębiorca – praktyk)

Nakład: 600 egzemplarzy

ISBN 978-83-935221-0-1

Spis treści

Od organizatora.....	4
Krótko o projekcie	6
Doświadczenia i wnioski z przeprowadzonych praktyk	9
Wnioski z monitoringu i ewaluacji projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” – <i>Grzegorz Ogonowski, Marta Doroba, Krzysztof Lendzion</i>	14
Raport z pilotażowego wdrożenia programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach <i>Jan Wierzbicki</i>	88
Okiem ekspertów	112
Celowość wprowadzenia obligatoryjnych praktyk dla nauczycieli: perspektywa dyrektora szkoły – <i>Jerzy Rosiak</i>	112
Uczył Marcin Marcina... Czy praktyki dla nauczycieli na przykładzie projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” mogą uczniom ułatwić start zawodowy na szybko zmieniającym się rynku pracy? – <i>Lech Antkowiak</i>	116
Czy podwyższanie kompetencji nauczyciela wskutek odbytych praktyk przełoży się na poziom kształcenia uczniów? – <i>Joanna Kolenda</i>	121
Dwutygodniowa praktyka nauczyciela w przedsiębiorstwie oraz możliwości jej uzupełniania w trakcie roku szkolnego jako środek do skuteczniejszego kształcenia uczniów oraz lepszego przygotowania ich do pracy zawodowej – <i>Łukasz Urban</i>	124
Wiedza i świadomość nauczycielek i nauczycieli przedmiotów ekonomicznych w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Diagnoza, refleksje i wskazania dla praktyki pedagogicznej – <i>Marta Doroba</i>	140
Modelowy program doskonalenia zawodowego	140
A.Program praktyk	141
B.Instrukcja dla opiekunów praktyk	146
C.Instrukcja dla praktykantek/praktykantów.....	149
D.Dziennik praktyk.....	150
E.Przewodnik praktyk.....	154
F.Opracowanie wymagań dotyczących autorskiego raportu z realizacji praktyk tworzonego przez opiekuna	155
G.Przyszłość praktyk dla nauczycieli zawodów ekonomicznych w aspekcie zgromadzonych doświadczeń	156

Od organizatora

„Nauczycielem wszystkiego jest praktyka”
(Juliusz Cezar)

Przekazujemy w Państwa ręce publikację, podsumowującą nasze ponadpółtoraroczne doświadczenia, związane z realizacją projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”, realizowanego w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, działania 3.4. „Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie”, Poddziałania 3.4.3 „Upowszechnianie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe”.

Założeniem projektu było wskazanie nauczycielom zawodów ekonomicznych realiów oraz dobrych praktyk, stosowanych w nowoczesnym przedsiębiorstwie. Głównym celem było opracowanie modelowego programu doskonalenia zawodowego, który w dłuższej perspektywie przyczyniłby się do podniesienia poziomu kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Skąd pomysł?

Realizacja projektu była odpowiedzią na potrzebę podniesienia wiedzy ekonomicznej Polaków. Badania pokazują, że jakość kształcenia jest kluczowym czynnikiem, mającym wpływ na rozwój i wzmocnienie sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Niezależnie od branży, w jakiej funkcjonują, ich dynamiczny rozwój może zostać zahamowany poprzez niewystarczającą liczbę ekonomistów średniego szczebla, niezbędnych do obsługi każdego biznesu.

Wziąwszy pod uwagę szybko następujące zmiany w gospodarce rynkowej, w sposobie zarządzania i finansowania przedsiębiorczości, powstaje problem dezaktualizacji wiedzy, przekazywanej przez nauczycieli, kształcących w zawodach, związanych z ekonomią.

O ogromnej potrzebie realizacji projektu świadczy chociażby raport PKPP Lewiatan „*Współpraca firm z sektorem edukacji*”. Prezentuje on dobre praktyki firm i szereg barier, np: nieadekwatny do potrzeb przedsiębiorstwa program edukacyjny, niezgodność oczekiwań, związanych z formą i zakresem współpracy, skomplikowane procedury nawiązania współpracy, rozbudowana biurokracja lub brak regulacji prawnych, brak środków na finansowanie czy brak zainteresowania taką współpracą. Pokonanie tych barier możliwe jest poprzez ścisłą współpracę na linii edukacja–przedsiębiorczość, co jest szczególnie ważne w przypadku zawodów ekonomicznych. Współpracę taką ułatwił projekt „**Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie**”.

Co osiągnęliśmy?

Realizacja projektu pozwoliła nam na wypracowanie gotowych rozwiązań, dotyczących doskonalenia zawodowego. W rezultacie „nasi” nauczyciele zwiększyli swoją wiedzę i umiejętności w zakresie organizacji pracy firmy, a także ekonomicznej obsługi przedsiębiorstwa, w tym obsługi nowoczesnego sprzętu i oprogramowania ekonomicznego. Ponadto zwiększyła się świadomość w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn oraz podniosły się umiejętności prowadzenia lekcji w sposób niestereotypowy. Wierzymy, że w dłuższej perspektywie rezultaty te wpłyną na rozwój nowoczesnej metodyki pracy nauczycieli.

Niniejsza publikacja stanowi końcowy produkt projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”. Jej celem jest przedstawienie idei projektu oraz jego przebiegu z uwzględnieniem kamieni milowych.

Publikacja stanowi pracę zbiorową, stworzoną przez ekspertów projektu oraz wykonawcę monitoringu i ewaluacji, przy współudziale zespołu zarządzającego projektem. Praca została podzielona na trzy główne części. Pierwsza z nich – „Doświadczenia i wnioski z przeprowadzonych praktyk” – omawia przebieg przedsięwzięcia i przemyślenia autorów. Druga część – „Okiem ekspertów” – to rozważania specjalistów, którzy podjęli się oceny praktyk nauczycieli zawodów ekonomicznych. Chodziło głównie o odpowiedź na pytanie: czy możliwe jest podniesienie jakości kształcenia i lepsze przygotowanie uczniów do zawodu oraz do współczesnego rynku pracy. Ostatnia część – „Modelowy program doskonalenia zawodowego” – prezentuje gotowy i sprawdzony pomysł na organizację dwutygodniowych praktyk dla nauczycieli przedmiotów, związanych z ekonomią, rachunkowością, administracją itp.

Książka prezentuje konfrontację systemu szkolnictwa zawodowego z rzeczywistymi wymogami przedsiębiorców. Czytelnik odkryje tu realia rynku pracy i absolwenta, który na tym rynku musi się odnaleźć. Obecni i przyszli nauczyciele-ekonomiści znajdą w tej książce wskazówki tych kolegów po fachu, którzy wzięli udział w programie. Życzymy miłej lektury.

Zespół Zarządzający Projektem

Krótko o projekcie

Cele i założenia

Realizację projektu poprzedziła analiza efektów, jakie chcemy osiągnąć. Za główny cel przyjęliśmy **opracowanie i przeprowadzenie w przedsiębiorstwach praktyk** dla nauczycieli i instruktorów ekonomicznych przedmiotów zawodowych (dalej NZ). Następnie, po uwzględnieniu wyników ewaluacji, postanowiliśmy **wypracować nowy model doskonalenia zawodowego** wyżej wymienionej grupy.

Postawiliśmy sobie także szereg celów szczegółowych, dotyczących sześćdziesięciu NZ, którzy wzięli udział w projekcie:

- pogłębienie wśród nich wiedzy i umiejętności, dotyczących obsługi nowoczesnego sprzętu i oprogramowania ekonomicznego oraz organizacji pracy, stosowanej w przedsiębiorstwach,
- rozwinięcie postawy innowacyjności w zakresie metodyki pracy
- podniesienie poziomu kwalifikacji dydaktycznych,
- wypracowanie gotowych do wdrożenia rozwiązań doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach,
- przekazanie wiedzy i zwiększenie świadomości na temat społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

Nasze doświadczenia

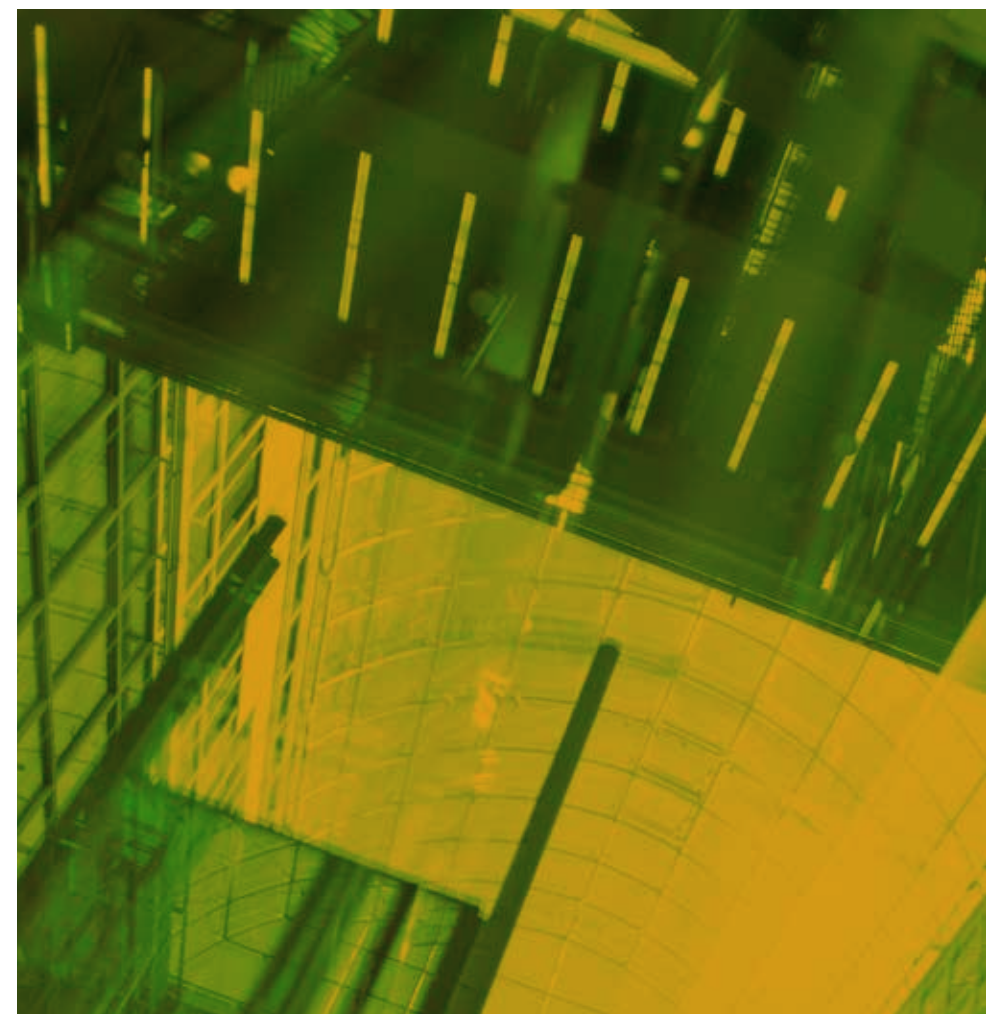
Realizację rozpoczęliśmy utworzeniem biura projektu w grudniu 2010 roku. Następnie podjęliśmy działania promocyjno-rekrutacyjne, skierowane do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu z obszaru całej Polski. W tym celu stworzyliśmy internetowy serwis projektu i rozpoczęliśmy promocję na portalach społecznościowych, w prasie oraz przy wykorzystaniu plakatów i ulotek. Dużym wsparciem była pomoc kuratoriów oświaty z całego kraju. W rezultacie w projekcie wzięło udział 60 osób, które z własnej inicjatywy zgłosiły się z uwagi na potrzebę aktualizacji wiedzy i umiejętności, związanych z praktyczną obsługą ekonomiczną przedsiębiorstwa.

Kolejnym etapem była **diagnoza stanu umiejętności ekonomicznych i kluczowych nauczycieli zawodów ekonomicznych**. Pierwszym jej elementem była rejestracja wideo i analiza praktycznych zajęć, prowadzonych w szkole przez nauczyciela. Jednocześnie uczniowie, którzy wzięli udział w lekcji poproszeni zostali o wypełnienie ankiety, dotyczącej oceny umiejętności

dydaktycznych i merytorycznych swojego nauczyciela. Ankiety wypełniło łącznie ponad 800 uczniów. W grupach zorganizowaliśmy spotkania, których celem było sprawdzenie wiedzy nauczycieli z zakresu szeroko pojętej ekonomicznej obsługi przedsiębiorstwa. Przeprowadzone zostały testy z wiedzy teoretycznej oraz sprawdzian praktycznych umiejętności. Zadania były wykonywane pod okiem eksperta kluczowego, który na koniec zweryfikował osiągnięte przez nauczycieli wyniki.



1 Doświadczenia i wnioski z przeprowadzonych praktyk



1 Doświadczenia i wnioski z przeprowadzonych praktyk

Zorganizowana w czerwcu 2011 r. **konferencja pt. „Oczekiwania pracodawców od absolwentów szkół ekonomicznych”**

była głosem w dyskusji na temat wymagań, jakie stawia przed absolwentami szkół ekonomicznych współczesny rynek pracy. Z jednej strony określono na niej wymagania, stawiane absolwentom ekonomicznych szkół zawodowych, z drugiej strony – zadano pytanie o to, jak tych umiejętności uczyć w szkołach. Na konferencji gościliśmy przedstawicieli dydaktyki i biznesu, w tym przedstawicieli kuratorów oświaty, dyrektorów szkół, kształcących w zawodach ekonomicznych, liczne grono nauczycieli oraz przedsiębiorców. Konferencja została objęta honorowym patronatem Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Wspólny wysiłek uczestników konferencji zaowocował rekomendacjami, które pomogły ekspertom projektu stworzyć program doskonalenia zawodowego poprzez 10-dniowe praktyki w przedsiębiorstwach.

Głównym etapem realizacji projektu były **10-dniowe praktyki dla nauczycieli** w profesjonalnie zarządzanych przedsiębiorstwach. Jako organizatorzy staraliśmy się wsluchiwać w potrzeby nauczycieli. Nasze działania skupialiśmy na jak najlepszym dopasowaniu przedsiębiorstwa do praktykanta, zarówno pod kątem profilu działalności firmy, jak również jej lokalizacji. Z pewnością nie zawsze oczekiwania mogły być spełnione w 100%. Nie mniej jednak dokładaliśmy wszelkich starań, aby sprostać nierzadko wygórowanym wymaganiom

Beneficjentów Ostatecznych.

Pierwsze praktyki rozpoczęły się w lipcu 2011r. Realizacja programu była na bieżąco monitorowana przez eksperta kluczowego, koordynatora merytorycznego oraz wykonawcę z zakresu monitoringu i ewaluacji. Przez cały czas utrzymywany był stały kontakt z opiekunami praktyk (OP). Dwutygodniowe staże odbyli wszyscy nauczyciele, którzy zgłosili swój udział w projekcie.

Na koniec **zbadaliśmy umiejętności, które nauczyciele nabyli w czasie praktyk.**

Ponownie nagraliśmy lekcję pokazową. Jeszcze raz zorganizowaliśmy w grupach spotkania, podczas których zrobiliśmy podsumowanie i sprawdziliśmy nabyte umiejętności i wiedzę. Wyniki zostały zestawione zbiorczo i porównane z diagnozami początkowymi. Doświadczenia, wyniesione z przeprowadzonych praktyk, pozwoliły na weryfikację stworzonego wcześniej programu oraz jego udoskonalenie. **Końcowe rekomendacje** zostały przedstawione w niniejszej publikacji.

Wiesław Różański – Menadżer projektu
Sylwia Koch-Kopyszko – Koordynator merytoryczny projektu



2 Metodologia Badania



2 Metodologia Badania

WNIOSKI Z MONITORINGU I EWALUACJI PROJEKTU

„NAUCZYCIEL ZAWODÓW EKONOMICZNYCH
W NOWOCZESNYM PRZEDSIĘBIORSTWIE”
– GRZEGORZ OGOŃSKI, MARTA DOROBA,
KRZYSZTOF LENDZION

1. Wstęp

Badanie wykonane zostało w ramach projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”. **Praktyki były realizowane w okresie od 18 lipca 2011r. do 20 lipca 2012r.** w 10 różnych przedsiębiorstwach, zlokalizowanych na terenie całej Polski.

2. Metodologia Badania

Celem ewaluacji było zebranie informacji, na temat realizacji projektu, oraz uzyskanych efektów. Cel badania zmieniał się w zależności od etapu. Przedmiotem badania ewaluacyjnego były wszystkie działania, warunki, efekty i problemy.

- Celem pierwszego etapu badań – w ramach prowadzonej **ewaluacji proaktywnej** – było zebranie informacji, dotyczących kompetencji, oczekiwań i potrzeb uczestników i uczestniczek w momencie przystąpienia do udziału.
- W ramach prowadzonej **ewaluacji monitorującej** zbierano informacje, dotyczące:
 - sposobu realizacji praktyk i barier, utrudniających tę realizację;
 - poziomu zaangażowania nauczycielek i nauczycieli, biorących udział w praktykach, oraz zaangażowania opiekunów;
 - opinii uczestników i ich opiekunów na temat programu i warunków 10-dniowych praktyk w przedsiębiorstwie.

Celem prowadzonej **ewaluacji konkluzywnej** było zebranie informacji, dotyczących realizacji projektu oraz uzyskanych efektów, a w szczególności dokonanie analiz, dotyczących przyrostu kompetencji zawodowych nauczycielek i nauczycieli. Celem było także wskazanie zmian, które należy wprowadzić w programie, by dostosować go do możliwości i warunków 10 dniowych praktyk w przedsiębiorstwach, potrzeb i oczekiwań pracodawców. Zaproponowane zmiany miały także usprawnić wykorzystanie zdobytych przez nauczycieli umiejętności w warunkach szkolnych.

W badaniach ewaluacyjnych, zgodnie z zasadą triangulacji, wykorzystano następujące metody i techniki badawcze:

- Analiza zarejestrowanych na płytach DVD lekcji, prowadzonych przez NZ – analiza porównawcza zajęć, prowadzonych przed odbyciem praktyk i po ich zakończeniu. Analizowane były kompetencje kluczowe i dydaktyczne (liczba nagrań IN n=56, liczba nagrań OUT n=54);
- Analiza ankiet, dotyczących oceny NZ przez uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach (liczba badanych IN n=816, liczba badanych OUT n=836);
- Ocena prezentacji dydaktycznych, wykonanych przez uczestników,
- Zogniskowane wywiady grupowe (liczba przeprowadzonych wywiadów FGI IN n=5, liczba przeprowadzonych wywiadów FGI OUT n=5);
- Badanie ankietowe PAPI na grupie 60 uczestników i uczestniczek projektu;
- Analiza dokumentacji merytorycznej Projektu;
- Badania CATI z opiekunami praktyk;
- Analiza 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 oraz opiekunami praktyk.

Dodatkowo przeprowadzono badania, mające na celu sprawdzenie:

- jakości udzielanego przez wnioskodawcę wsparcia dla uczestników i uczestniczek
- stopnia zadowolenia NZ z otrzymanego wsparcia, ze współpracy z Biurem Projektu oraz – ogólnie – z uczestnictwa w projekcie;
- warunków technicznych realizacji projektu.

3 Monitoring warunków technicznych i jakości realizacji działań projektu



3 Monitoring warunków technicznych i jakości realizacji działań projektu

3.1 Wstępny program praktyk a program rzeczywiście zrealizowany, zależnie od specyfiki danej firmy

Nauczycielki i nauczyciele, uczestniczący w projekcie, odbyli 10-dniowe praktyki w profesjonalnie zarządzanych przedsiębiorstwach na obszarze całej Polski.

Założeniem projektodawcy było takie zorganizowanie praktyk, aby 60 NZ przedmiotów ekonomicznych z całej Polski nabyło praktyczne doświadczenie w dziedzinie ekonomii, i zapoznało się z urządzeniami i programami, wykorzystywanymi w czasie pracy nowoczesnego przedsiębiorstwa oraz z organizacją codziennej pracy firmy.

Praktyki odbywały się w oparciu o „**Program praktyk**”, stworzony podczas konferencji „**Oczekiwania pracodawców od absolwentów szkół ekonomicznych**” (28-29 czerwca 2011 r.).

Na podstawie analizy dokumentacji projektu, w szczególności „*Autorskich raportów z przeprowadzonych praktyk*” stwierdzono obecność elementów wspólnych w realizacji programów praktyk. Otóż w większości przedsiębiorstw pierwszy dzień praktyki miał charakter zapoznania praktykanta ze strukturą organizacyjną i pracowniczą oraz profilem działalności firmy, kulturą i zasadami funkcjonowania w firmie. Odbywało się też zapoznanie z zasadami pracy i BHP, a także historią firmy. Następnie konfrontowano oczekiwania nauczycieli i opiekunów

z możliwościami i warunkami jakie stwarza konkretne przedsiębiorstwo, w celu ułożenia optymalnego planu praktyki.

Wspólnym działaniem w większości przedsiębiorstw było także zapoznanie NZ z zakresem obowiązków na stanowiskach pracy.

Kolejnym elementem wspólnym dla większości przedsiębiorstw było omówienie tematyki szczególnie istotnej dla skutecznej nauki, czyli wymagań jakie firma stawia kandydatom i kandydatom na pracowników. W ramach tego zadania przeprowadzono zapoznanie z:

- *metodami poszukiwania pracowników, procedurami rekrutacji oraz cechami i kompetencjami wymaganymi na różne stanowiska pracy;*
- *„dobrymi praktykami” w relacjach z kontrahentami, klientami, urzędami, bankami, etc.*
- *sposobami efektywnego kształcenia, wyrabiania dobrych praktyk, podnoszenia motywacji (dyskusje przedsiębiorców-opiekunów z NZ).*

We wszystkich zaangażowanych w praktykę przedsiębiorstwach nauczyciele mieli okazję uczestniczenia w codziennych pracach firmy. Nie tylko przyglądali się działaniom personelu, ale także samodzielnie wykonywali część prac przedsiębiorstwa.

■

■ **„Praktyka jest dobrze zorganizowana, podoba nam się. Miałyśmy możliwość pracy i z księgą przychodów i rozchodów, i w rachunkowości. O to nam chodziło, dlatego jesteśmy zadowolone. Opiekunki są przygotowane merytorycznie, przygotowały nam materiały w taki sposób, żebyśmy mogły pracować nie na symulacyjnych firmach, ale rzeczywistych. Czyli były rzeczywiste dokumenty i rzeczywiste firmy. Same mogłyśmy wykonywać działania, same księgować w programie. Poznałyśmy program Optima, z którym nie miałam w ogóle do czynienia”.**

■ **„Bałam się, że [przedsiębiorcy – przyp. red.] będą coś ukrywać. Natomiast podpisałyśmy dokument o tajności i pracowałyśmy na autentyczkach”.**

Istotne okazało się nie tyle to, że NZ pracowali na rzeczywistych programach, a w nich na fikcyjnych dokumentach (bo większość księgowych np. ma taką możliwość w szkołach, w których pracują), ile to, że udostępniono im rzeczywistą dokumentację firmy.

W kolejnych etapach praktyki NZ poznawali charakter i specyfikę pracy kolejnych działów przedsiębiorstwa.

■ *„Mi się bardzo podoba, i wydaje mi się, że to co tutaj robię, będzie mi przydatne w pracy. I pracownicy*

z tegoż biura są bardzo pomocni. Poznajemy różne działy. Na początku pracowałam z księgą przychodów i rozchodów, więc mnie kontrolowano. Wcześniej pracowaliśmy w dziale kadr i sekretariacie, teraz jesteśmy w dziale pełnej księgowości. Zawsze nam pomagano, kontrolowano tę pracę, i wszystko jest w jak największym porządku”.

Jak dowodzi powyższy cytat, dla wielu nauczycielek i nauczycieli cenna okazała się nie tylko możliwość dokładnego zapoznania się z działalnością firmy w jakimś określonym wycinku, ale też szansa na poznanie całego spektrum działalności, „podróż” przez różne sektory, poziomy, działy danej firmy. Dzięki temu bowiem nauczyciele zyskali możliwość szerszego oglądu rzeczywistych warunków pracy przedsiębiorstwa i adekwatne do realiów wyobrażenie o strukturze zatrudnieniowej w danej firmie.

Reasumując, należy stwierdzić, że **w ocenie NZ program praktyk dał szerokie możliwości i był efektywnie realizowany. Wśród opiekunów praktyk także przeważała opinia, iż realizacja programu nie przysparzała trudności, głównie dzięki czytelnym instrukcjom i opisowi projektu, a także dzięki elastyczności samego programu.**

■ **„Dość przejrzyste jest przygotowany materiał wstępny, przygotowawczy. Podobało mi się, że jest tam część opisująca całość projektu (każdy, kto materiał przeczyta, może zrozumieć na czym**

to polega), że są części skierowana do pracodawcy i do wykonawcy, który organizuje praktykę. Jest też część skierowana do samych praktykantów. Dzięki temu wszystkie strony wiedzą co mają robić. Jak na razie jestem na etapie prowadzenia dziennika. Nie jest to jakaś bardzo skomplikowana sprawa”.

Można zatem zauważyć, iż fakt, że przedsiębiorcy stosowali się do ram, nakreślonych pod postacią celów, wpływał na poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia NZ oraz ich przeświadczenie, że praktyka „jest dobrze realizowana”. Jednocześnie należy zaakcentować, iż przedsiębiorcy twardo trzymali się programu, zaproponowanego przez grupę ekspercką, tylko wtedy, gdy było to konieczne (np. w czasie zapoznania z organizacją i strukturą pracowniczą firmy, przepisami BHP, etc.). Realizacja planu nie była natomiast dokonywana bezrefleksyjnie, po to tylko, by „odhaczyć” wszystkie wyszczególnione zakresy tematyczne. Przedsiębiorcy uwzględniali niezwykle istotny element indywidualizacji programu, który dostosowywali do potrzeb NZ oraz do specyfiki pracy firmy, by przebieg i efekty zoptymalizować (o czym poniżej).

3.1.1 Specyfika przebiegu praktyk w kontekście konkretnych przedsiębiorstw

W zależności od specyfiki działalności przedsiębiorstw do programu wprowadzono elementy typowe dla danej firmy.

W ESC S.A skoncentrowano się na tematach marketingowych i strategicznych. W ramach ćwiczeń podjęto próbę przeprowadzenia

badan marketingowych dla ESC SA oraz analizy konkurencji. Poświęcono także uwagę szczegółowemu zapoznaniu się z częścią oferty ESC SA, dotyczącą narzędzi multimedialnych, które mogłyby zostać wykorzystane w procesie nauczania, a także rozważano bariery i korzyści korzystania z rozwiązań outsourcingowych w biznesie. W kolejnych dniach poruszona została tematyka dokumentacji stosowanej w firmie, w kontekście jej struktury i formy działalności (SA), a także w kontekście profilu polityki kadrowej. W ramach praktyki nauczyciele wykonali na potrzeby firmy *Rzeczowy Wykaz Akt*, zgodnie z obowiązującymi standardami. Poruszono także kwestię analizy strategicznej ESC SA. Ostatnie dni praktyki dotyczyły tematyki administracyjnej i rachunkowej.

W hotelach spółki Geovita przedstawiono „rodzaj klienta, który jest gościem hotelu”. Praktykanci dowiedzieli się jakimi standardami obsługi kieruje się firma oraz jakie mają one zastosowanie na poszczególnych stanowiskach. Zapoznano NZ z najsilniejszą konkurencją, ze szczegółami, dotyczącymi kalkulacji cen dla poszczególnych grup klientów oraz z nowoczesnym narzędziem *Yield Planet*, które ma wspomóc zarządzenie ceną. Kolejne dni to praktyka w dziale recepcji, gdzie został zaprezentowany program *Plaza*. Przedstawiono sposób dokonania rezerwacji, wystawiania dokumentów sprzedażowych – faktur, paragonów itd. – i raportów dobowych, metodę sprawdzania zgodności sald oraz sposób przekazywania dokumentacji do centrali. NZ zapoznano z komputerowym programem księgowym *Symfonia FK*. Praktykanci poznali również szczegóły procesu, związanego z zakupem towarów i ich ewidencją w programie *Gastrozef*. Dano

również możliwość zapoznania się z kalkulacją imprez okolicznościowych, rozliczaniem strat, dostawcami. Specjalistka do spraw rozliczeń zapoznawała z księgowaniem faktur kosztowych, dokumentacją oraz sposobem przekazywania rozliczeń do centrali firmy. Praktykantki i praktykanci mieli okazję poznać pracę służby pięt – tworzenie grafików, rozkład pracy itd. Omówiono również wpływ powyższych elementów na budżet przychodów i kosztów hoteli. NZ poznali stosowane narzędzia marketingowe: mailing, telemarketing, bazę danych kontrahentów korporacyjnych, promowane produkty, akcje promocyjne i badanie ich skuteczności, feedback, follow-up, analizę konkurencji, listę benchmarkową, platformy internetowe, biura podróży, współpracujące z GEOVITA, umowy partnerskie i agencyjne, współpracę z lokalnymi firmami. Zobaczyli też jak wygląda poszukiwanie nowych klientów z rejonu do 100 km, jakimi kanałami firma dociera do klienta, poznali *Kartę Stałego Klienta Bravo*.

W **kancelarii Hirundo** praktykantki zaznały się z programami *Rewizor GT*, *Subjekt GT*, *Gratyfikant GT*.

Nauczyciele, odbywający praktykę w firmie **Young & Case Polska Sp. z o. o.**, mieli okazję uczestniczyć w wyjeździe do oddziału biura w Tarcynie. Celem praktyk w oddziale było przybliżenie zasad pracy małego biura, co dało możliwość wychwycenia różnic między funkcjonowaniem oddziału a działaniem centrali w Raszynie. Część z praktykantów i praktykantek miała możliwość uczestniczenia w spotkaniach z klientami, co zostało bardzo wysoko ocenione w całości doświadczeń z okresu praktyki.

■ **„Pierwszego dnia pojechałam z szefem na spotkanie biznesowo-polityczne. Zobaczyłam jak wygląda załatwienie różnych spraw, związanych z UE, ze spółdzielniami socjalnymi. Ten dzień był bardzo owocny. Dowiedziałam się jak się załatwia sprawy biznesowe”.**

Włączanie takich „ponadprogramowych” elementów stwarza nauczycielkom i nauczycielom – w większości zupełnie pozbawionym styczności z realiami funkcjonowania rynku i zamkniętym w teorii nauczanych przedmiotów – niepowtarzalną okazję do poznania szerokiego spektrum działania przedsiębiorstw. Takie doświadczenia nie znajdują miejsca w szkolnych podręcznikach. Mogą również – a może przede wszystkim – stanowić impuls do skonfrontowania się ze swoją niewiedzą, co jest bardzo cenne, bo uzmysłowia konieczność nieustannego aktualizowania i pogłębiania profesjonalnych umiejętności i wiedzy.

Innymi punktami praktyk w tym biurze rachunkowym było zapoznanie z pracą w dziale Książ Handlowych (sporządzanie dokumentów rejestrowych dla spółki z o. o., wdrożenie zasad funkcjonowania systemu księgowego, wykorzystywanego w biurze, zapoznanie z procesem audytowania, sporządzaniem deklaracji i wyników księgowych za dany okres rozliczeniowy oraz sposobem archiwizacji dokumentów). W dziale Księgi Przychodów i Rozchodów (KPIR) uczestniczki zapoznały się z programem, umożliwiającym prowadzenie komputerowej księgi przychodów i rozchodów. Wprowadzanie dokumentów do systemu księgowego w dużej mierze wykonywały samodzielnie. Podczas praktyk podkreślono

także znaczenie audytu wewnętrznego, sporządzenia deklaracji podatkowych oraz formy przekazania klientowi wyników za dany okres rozliczeniowy. Ostatnim punktem programu było zapoznanie ze specyfiką pracy działu Kadr. Praktyka w kadrach bazowała na omówieniu procesu rekrutacji, zapoznaniu z dokumentacją kadrową oraz na przekazaniu informacji na temat sporządzania listy płac, rachunków do umów cywilnoprawnych, deklaracji ZUS, PIT, a także przelewów.

W przedsiębiorstwie **Fidus Finanse Sp. z o.o.** nauczyciele zapoznali się z rozwiązaniami informatycznymi: *web-fidus* – autorski system webowy – *R2płatnik*, *websourcing.pl* – projekt innowacyjnej platformy HR – *portFIRMA* – autorski system webowy – *portWEB* – autorski kreator stron internetowych – *e-fidus* – autorski system internetowy – a także *Symfonia*. NZ otrzymali wiele materiałów, które wykorzystują obecnie, podczas prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych, jako materiały źródłowe, ciekawostki, inspiracje do uatrakcyjniania wprowadzanych treści i ćwiczonych podczas lekcji umiejętności.

- **„W biurze rachunkowym Fidus otrzymaliśmy bardzo dobre materiały do wykorzystania na lekcji. Mamy pracownię symulacyjną, gdzie uczymy ucznia zakładać działalność gospodarczą, jak zrobić biznesplan, reklamę, marketing. Otrzymane pomoce są wykorzystywane na zajęciach. Resztę materiałów już musimy zbierać sami”.**

Takie podejście przedsiębiorcy i jego pracowników do istoty i efektywności oraz długofalowego działania realizowanych w swojej firmie praktyk nauczycielskich zasługuje na szczególną uwagę i propagowanie. Taki przedsiębiorca dostrzega bowiem fakt, iż daleka i kręta jest droga pomiędzy podniesieniem kompetencji NZ a podniesieniem kompetencji uczniów i uczennic. Wyabstrahowanie z realnych warunków funkcjonowania przedsiębiorstw i rynków jest bowiem jedną z głównych bolączek nauczycieli przedmiotów tak pragmatycznych, a jednocześnie podlegających nieustającym i dynamicznym zmianom, jak szeroko pojęta ekonomia. Możliwość czerpania z bazy przykładów, odzwierciedlających rzeczywiste procedury oraz problemy (i strategię ich rozwiązania) to jedna z głównych wartości praktyk, odbytych przez NZ.

Podczas praktyk w **Kancelarii Podatkowej UFIKS** Katarzyna Białecka-Redkie i Wspólnicy Sp. J. nauczyciele zapoznali się z pracą kancelarii, i mieli możliwość nie tylko przyjrzenia się pracy głównych działów –księgowości, księgom przychodów i rozchodów (KPIR), kadrom i płacom, sekretariatowi – ale też aktywnego wzięcia udziału w pracach. Praktyka w kancelarii opierała się na programie komputerowym *firmy Asecco – /FK SoftLab Version 89.8.58.292/*, w KPIR – na programie *WF KAPER*, w kadrach i płacach zaś na *RAKS kadry i płace /2000/* oraz *Płatnik*.

W przedsiębiorstwie **„Biuro Beaty”** praktykanci mieli okazję poznać działanie programu *Fakt* oraz uczestniczyć w rozmowach kwalifikacyjnych z potencjalnymi pracownikami.

Zapoznano ich także z narzędziami marketingu, stosowanymi przez przedsiębiorstwo. Przedstawione im zostały wszystkie usługi, jakie firma oferuje swoim klientom, zasady ustalania cen, docierania do klienta oraz promocja firmy. NZ mieli okazję także zapoznać się z zasadami zarządzania projektami unijnymi oraz zasadami monitoringu projektów unijnych i przygotowania sprawozdań z realizacji projektu.

Firma **Yanko Sp. z o.o.** dała NZ możliwość poznania zintegrowanego systemu zarządzania CDN XL, za pomocą którego praktykanci samodzielnie sporządzali zamówienia oraz zlecenia produkcyjne. Głównym zadaniem NZ była bieżąca obsługa kwestii rachunkowych przedsiębiorstwa produkcyjnego. Dodatkowo można było poznać zasady funkcjonowania i organizacji pracy w dziale grafiki.

W przygotowalni graficznej nauczyciele poznali programy *„Corel”, „Draw”, „Photoshop”*. Zapoznano ich również z przebiegiem i organizacją procesu produkcji.

W biurze rachunkowym FRAMA w Warszawie NZ zapoznały się z możliwościami programów „Raks SQL”, „Płatnik”, „Druki IPS” oraz „Pity IPS”. Dodatkowo, zaproszone zostały do uczestnictwa w spotkaniu z przedstawicielem firmy, dystrybuującej specjalistyczne oprogramowania księgowego. Oto wypowiedź opiekuna praktyk, organizatora spotkania:

- **„Cieszę się z tych praktykantek. Zostało nam jeszcze kilka dni. Na jutro zorganizowałem pokaz możliwości różnych programów. Jedna z upominała się o to, ale do tej pory nie za bardzo mieliśmy czas, i nie mogliśmy sobie na to pozwolić. Teraz, ze względu na praktykantki, jest okazja. Będzie to też z korzyścią dla nas, bo i moi ludzie będą uczestniczyć w tym pokazie”.**

Ponownie, na uwagę zasługuje inicjatywa przedsiębiorstwa – opiekuna praktyk – w kwestii stwarzania optymalnych możliwości wykorzystania czasu, pod kątem treści trudnych do uzyskania poza rzeczywistymi warunkami funkcjonowania firmy.

W trakcie praktyki w przedsiębiorstwie „Development & Business Consulting Gniazdowski i Partnerzy Sp. K.” praktykanci poznali specyfikę pracy w agencji doradztwa personalnego oraz zostali zapoznani z charakterystyką realizowanych przez DBM Polska indywidualnych i grupowych programów kontynuacji kariery (outplacementowych). Nauczycielka, mająca tam praktykę, uczestniczyła zarówno w sesjach stażowych z poszczególnymi pracownikami, jak i obserwowała ich w trakcie wykonywania codziennej pracy, brała udział w seminariach merytorycznych dla klientów DBM oraz zapoznała się z materiałami wykorzystywanymi w realizacji różnorodnych projektów outplacementowych. Miała także wizytę stażową w Centrum Kariery, zorganizowanym przy jednym z zakładów produkcyjnych, w którym prowadzony jest grupowy program outplacementowy.

Należy zauważyć, iż większość z badanych nauczycielek i nauczycieli oraz opiekunów i opiekunek praktyk zadowolona jest z kształtu programu, możliwości jego indywidualnego formułowania w zależności od własnych preferencji i możliwości przedsiębiorstwa. Tym samym nauczyciele optują za zachowaniem treści programu praktyk w niezmienionej formie.

- „Programu, myślę, nie trzeba zmieniać. Jestem nauczycielem podstaw przedsiębiorczości, więc na wstępie Pani Patrycja spytała, co bym chciała zobaczyć i czego uczyć. Bo to jest przecież podstawa tego, jak do mnie podejść, i co mi pokazać. pogłębić wiedzę. Sam program był dla mnie na poziomie zadowolającym, więc bym nie zmieniała nic”.
- „Program zdaje egzamin o ile jest elastyczny”.
- „Baza, którą stworzyliście państwo, jest bardzo dobra. Jeżeli założymy, że zakładacie elastyczność, wynikającą ze specyfiki podmiotu, w którym praktyki się odbywają. Myślę, że było to najbardziej wydajne z możliwych rozwiązań. Za każdym razem, kiedy przychodzi nowe panie, ten pierwszy dzień jest dniem organizacyjnym. Jednym z elementów pierwszego spotkania jest ustalenie indywidualnego programu, z uwzględnieniem państwa wymogów, i dostosowanie programu do naszej specyfiki. Pozwoliliśmy sobie na elastyczne

potraktowanie programu, ale – myślę – z dobrym efektem dla praktykantów”.

Istotne więc, by sformułowany pod postacią celów program praktyk traktować jako wskazówki, pewne propozycje, które można elastycznie modyfikować, nasycać konkretnymi treściami, adekwatnymi do warunków i możliwości konkretnego przedsiębiorstwa.

3.2 Warunki efektywności praktyk

Podczas trwania praktyki każdy z nauczycieli prowadzony był przez jednego opiekuna bądź opiekunkę. Jednak wpływ na przebieg i treści praktyk oraz bezpośrednią styczność z NZ mieli także inni pracownicy firm (wyznaczeni mentorzy), którzy – w zależności od działu – udzielali **wsparcia informacyjnego**, służyli radą, dzielili się doświadczeniami i przykładami z życia firmy, rozwiewali wątpliwości i pomagali w rozwiązywaniu problemów. Zadaniem opiekunów oraz mentorów było wprowadzenie NZ w zagadnienia zaplanowane na dany dzień oraz wyznaczanie zadań do wykonania.

- „(Opiekun) najpierw udziela jakichś wskazówek, a później my pracujemy pod jego kontrolą. Dostajemy zadania do wykonania. To jest tak: najpierw zadanie do wykonania pod okiem mentora, a potem jakby samodzielność. Jeżeli jest jakiś problem, to zawsze mogę zapytać. Także jest to poznawanie biura rachunkowego, poprzez próbkę pracy,”.

Taka forma wsparcia była uznana za cenną przez większość NZ. Po przydzieleniu zadań nie byli bowiem wrzucani na głęboką wodę zmagają z nowymi dla nich problemami, ale najpierw oferowano im pomoc, radę, prowadzono do rozwiązań. Dopiero później zaś przydzielano samodzielne zadania. Taka droga postępowania jest bardzo efektywna i zgodna z głównymi wskazaniem dydaktyki. Wpływa też na zmniejszenie poziomu stresu „szkolnego” (w tym przypadku NZ jako uczniowie i uczennice), stwarza przestrzeń dla próśb o doprecyzowanie i wyjaśnienie, a w konsekwencji wpływa na trwałość zdobywanych umiejętności i wiedzy. Istotna na drodze efektywności procesu uczenia się w czasie praktyk jest także atmosfera, czyli klimat społeczny i warunki intelektualne nauczania. Atmosfera praktyk została oceniona jako miła i sprzyjająca efektywności odbytych praktyk.

- „Okres praktyki przebiegł w miłej atmosferze i pozwolił skonfrontować oczekiwania biznesu od procesu nauczania z oczekiwaniami przyszłych absolwentów”.

Część nauczycieli i nauczycielek wskazywała na korzyści i zyski, płynące z organizacji praktyk w **firmach, zajmujących się obsługą księgową innych przedsiębiorstw**. Twierdzili, że dzięki dostępowi do dokumentów finansowych różnych firm, będących klientami danego biura, praktyki dały możliwość poznania wielu przedsiębiorstw jednocześnie.

- „Miałam iść do księgowości, i myślałam, że pójdę do jednej firmy, która ma jedną działalność.

Natomiast tutaj dostałam więcej, bo byłyśmy 2 dni na księżce przychodów i rozchodów, i pani nam pokazała różne przedsiębiorstwa w pełnej księgowości. Jak byśmy były w księgowości tylko jednego przedsiębiorstwa, to byśmy się nie nauczyły tyle co tu. Także poznała jeszcze więcej niż oczekiwałam: działalność produkcyjną, handlową i usługową. Panie były przygotowane żeby nam pokazać różne sytuacje”.

- „Ale w biurze nauczyliśmy się więcej rachunkowości. Jednego dnia prowadziliśmy usługi, innego – produkcję. Gdybym siedziała w przedsiębiorstwie jednego typu, to bym się mniej nauczyła. Także ja byłam bardzo zadowolona z tego, że trafiłam do biura księgowego, bo się dowiedziałam o różnych rodzajach firm. Panie mi odpowiadały na wszystkie pytania”.
- „Ja też byłam bardzo zadowolona, dlatego że dowiedziałam się dużo więcej z tych dokumentów, które wprowadzałam. Sama się wypytywałam o przedsiębiorstwa. Powiedziała mi jakie ma firmy i ile ich jest, czym się te firmy zajmują. Moja opiekunka miała pod sobą 15 firm. Powiedziała mi czym się te firmy zajmują, jak to wygląda”.

Zatem na efektywność realizowanych praktyk duży wpływ miał także **profil działalności danego przedsiębiorstwa**. Szczególnie dla NZ, odbywających praktyki w biurach księgowych i rachunkowych miejsca praktyk okazały się obszarem, stwarzającym o wiele

większe możliwości (co warto zauważyć – wychodzące naprzeciw ich oczekiwaniom i potrzebom) aniżeli NZ zakładali. Biura rachunkowe stworzyły okazję do poznania wielu firm i ich finansów. Znaczenie miały również w tym zakresie – co akcentują autorki powyżej zacytowanych wypowiedzi – podejście opiekunów czy mentorów oraz współtworzona przez nich atmosfera życzliwości, otwartości, chęć i gotowość do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem, dopuszczanie NZ do konkretnych i rzeczowych dokumentacji rachunkowych.

- „Gorzej było z drugim tygodniem ze względu na to, że było to przed dwudziestym [dniem miesiąca – przyp. red.], już nie było czasu, ale pierwszy tydzień spędziłam bardzo efektywnie”.

3.3 Jakość organizacji Projektu oraz współpracy z Biurem Projektu

Nauczycielki i nauczyciele, biorący udział w Projekcie, posługując się skalą od 1 do 5, oceniali poszczególne aspekty techniczne organizacji projektu. Graficzną ilustrację rozkładu odpowiedzi prezentuje wykres nr 1.

NZ najbardziej usatysfakcjonowani byli możliwością uzyskania informacji od organizatorów projektu (średnia ocen: 4,41 w pięciopunktowej skali). Wysoko ocenione zostały także dostępność informacji o terminach i miejscach (4,32), organizacja praktyk (4,15), uzyskane wsparcie (4,11), warunki zakwaterowania (4,02), ogólna ocena projektu (4,00). Wartość informacyjna strony internetowej oceniona została dostatecznie (3,75).

WYKRES NR 1. OCENA ASPEKTÓW TECHNICZNYCH PROJEKTU



ŹRÓDŁO: BADANIA WŁASNE

W większości przypadków NZ nie mieli również zastrzeżeń do jakości współpracy z biurem projektu, przepływu informacji czy też reakcji pracowników projektu na potrzeby i zgłaszane problemy.

W większości przypadków praktyki zorganizowane były według indywidualnych preferencji samych praktykantów – zarówno co do terminu jak i miejsca praktyk (jeżeli w spektrum firm, realizujących praktyki, któraś miała siedzibę w mieście danego stażysty, to była to firma preferowana) – czy też profilu działalności przedsiębiorstwa.

- „Dostałam praktykę zgodną z moją ankietą i jestem bardzo zadowolona. Byłam właśnie w tym biurze rachunkowym, o które mi chodziło. Moje oczekiwania zostały spełnione”.
- „Dostałam maila z zapytaniem, czy odpowiada mi termin i miejsce. Odpowiedziałam, że termin mi nie odpowiada, ale firma – tak. No i później mi zaproponowano inny termin”.
- „W moim wypadku termin został przełożony ze względu na mój stan zdrowia. Pani przełożyła praktykę na moje życzenie”.
- „To było dobre, że każdy mógł sobie zadeklarować ten termin, który mu pasował.”
- „Czas praktyk był z nami uzgadniany. Podane były terminy, i my zaznaczyłyśmy, który nam odpowiada. Nic nie było z góry narzucone. Za to wielki plus”.

Kilka osób było jednak niezadowolonych ze zorganizowanych dla nich miejsc praktyk oraz samego sposobu organizacji. Pojawił się zarzut, że miejsce praktyk nie odpowiadało oczekiwaniom uczestników.

- „Praktyki, po pierwsze, powinny być właściwie załatwiane i we właściwych miejscach. Niestety, nie były, i były załatwiane na ostatnią chwilę. Ja o miejscu praktyk dowiedziałam się w piątek, mimo, że zaczynałam w poniedziałek. Mimo, że dzwoniłam w tej sprawie w poniedziałek, to ktoś się ze mną skontaktował dopiero w piątek o 15.00. Prezes dowiedziała się pół godziny wcześniej, że będzie miała kogoś na praktyce. Miejsce nie zgadzało się z ankietą oczekiwań, którą wypełnialiśmy. Nie pasował ani profil firmy, ani miejscowość, ani nic innego... Program też przyszedł pod koniec pierwszego tygodnia praktyk”.
- „Mamy wrażenie, że biuro projektu nie przeglądało naszych ankiet, które wypełnialiśmy mailem. Zaznaczyliśmy tam jaka firma [nas interesuje, przyp. red.], jaka specyfika, jaki dział, jakie miasto, termin. W ogóle nie wzięto pod uwagę naszych potrzeb. Nie zaznaczyłam nigdzie, że interesuje mnie rachunkowość, bo stanowi ona mały procent tego co uczę. Mimo to wylądowałam w biurze rachunkowym”.
- „Ja z praktyki wróciłam tydzień temu, a chciałam w lipcu. Nie wyszukano dla mnie firmy, która prowadziła działalność o którą mi chodziło w tamtym czasie. Troszeczkę zdeorganizowano mi wakacje (oczywiście trochę żartuję,

bo później nie mogłam ze względu na chorobę odbyć tej praktyki, i byłam w innej firmie, ale w sumie – nie żałuję”.

Należy jednak zaznaczyć, iż specjalistka ds. promocji i rekrutacji na etapie wyszukiwania miejsc praktyk rozesłała uczestnikom i uczestniczkom projektu elektroniczną ankietę, w której należało określić preferowane miejsce, czas udziału oraz profil działalności firmy. Niestety, z uwagi na z góry określony przedział czasowy na otwarcie i zamknięcie projektu oraz z uwagi na profile firm, które zgłosiły chęć goszczenia u siebie NZ na praktykach, nie we wszystkich przypadkach udało się zapewnić wymarzone miejsce w idealnym czasie. Powodów było kilka. Specjalistka ds. promocji i rekrutacji przyznała, że nie udało się zorganizować stażów w międzynarodowych korporacjach, czego oczekiwała część uczestników. Niekiedy udawało się doprecyzować niektóre kwestie (takie jak termin rozpoczęcia) i poinformować NZ dopiero pod koniec tygodnia, poprzedzającego rozpoczęcie się praktyki. Ponadto program niewydrukowany na czas rozpoczęcia w czerwcu, został dosłany dopiero podczas trwania praktyki. Zdarzyła się także sytuacja odwołania praktyki w umówionym terminie na kilka dni przed rozpoczęciem. Przedstawiciel biura rachunkowego, w którym miał się odbyć staż, poinformował, że na skutek ilości pracy w przedsiębiorstwie nie jest w stanie w odpowiedni sposób zaopiekować się praktykantem, i prosi o zmianę terminu.

- „Zmieniono mi termin praktyk bez mojej wiedzy. W połowie lipca dzwoniłam do biura projektu, ustaliłam datę.

Ok., planuję wszystko pod ten dzień. Po czym przychodzi piątek przed umówionym poniedziałkiem. Do godz. 15 cisza. Dzwonię w poniedziałek, a pani do mnie mówi: zmieniliśmy termin. Pytam się: dlaczego? A, bo tu pani podała „ewentualny” termin. Ja mówię: ale chwileczkę, dzwoniłam do państwa, i ustaliliśmy, że ten termin jest wiążący. W związku z tym, zamiast w firmie logistycznej wylądowałam w biurze rachunkowym”.

Oczywiście, należy zaznaczyć, iż w przyszłości trzeba dołożyć wszelkich starań, by uniknąć podobnych sytuacji. Jednocześnie jednak trzeba mieć na względzie, iż zaistniała sytuacja nie była zawiniona ani przez projektodawcę, ani przez pracownicę biura projektu, a była to konsekwencja decyzji przedsiębiorcy, na którą ani projektodawca ani biuro nie mieli wpływu.

3.4 Bariery w realizacji projektu

Większość uczestniczek i uczestników nie dostrzegło żadnych trudności na drodze realizacji, o czym świadczą poniżej zacytowane wypowiedzi.

- „Dyrekcja idzie na rękę. Zadowolona jest, że nauczyciele, w ogóle pracownicy, się doskonalą, doksztalają.”.
- „U mnie raczej nic nie przeszkadzało żeby odbyć [praktykę –przyp. red.]”.
- „Nie było problemów”.
- „Poinformowałam dyrektora, że chcę iść na taki kurs jeszcze zanim złożyłam deklarację. I poinformowałam, że kurs potrwa 2 tygodnie, być może w roku

szkolnym. Mój dyrektor się zgodził, podpisał później dokumenty, i to jest wiążące. Nie było problemów. Dyrektor jest bardzo przychylnie nastawiony do tego, że nauczyciele chcą podnosić umiejętności. Dyrektorzy też są otwarci na to, że nauczyciele się ciągle uczą”.

W tych przypadkach zatem nie wystąpiły żadne trudności **ze strony dyrekcji szkół**, w których pracują NZ, pomimo, iż często praktyki w przedsiębiorstwach wiązały się z 2-tygodniową nieobecnością nauczycieli i nauczycielek w pracy, zatem ze zmianami w cotygodniowym planie zajęć i koniecznością organizacji zastępstw. Nie wszyscy jednak spotkali się z przychylnością dyrekcji. W nielicznych przypadkach był to problem.

- „Ze strony pracodawców było tak, że trzeba było np. termin zjazdów ustalić z dyrektorem. I trzeba było prosić, to było niezdrowe, bo: Ach, to ty znowu jedziesz, znowu czegoś nie zrobimy, bo ty jedziesz”.

Okazuje się zatem, że nie wszyscy dyrektorzy i dyrektorki z entuzjazmem podchodzą do faktu, iż pracujący w prowadzonych przez nich szkołach nauczyciele nie tylko chcą, ale sami wyszukali możliwość nieodpłatnego (nie pociągającego żadnych kosztów, obciążających budżet szkoły) podnoszenia swoich kompetencji. Optylizmem napawa jednak fakt, iż zgłaszane trudności dotyczyły niewielkiej liczby NZ. Jednocześnie warto wskazać drogę do pełnego wyeliminowania tej płaszczyzny problemowej. Otóż NZ wskazywali

– w nielicznych przypadkach – na problemy, napotymane w miejscu pracy, wynikające z braku wystarczającej wiedzy dyrektorów szkół o projekcie. Nauczyciele życzyliby sobie, by wszelkie informacje, dotyczące uczestnictwa w projekcie kierowane były równoległe do NZ i ich bezpośrednich przełożonych.

- „Prośba, żeby te informacje szły do szkoły, bo to była bariera trochę dla nas. Musieliśmy dzwonić albo pisać maile i prosić o przesłanie informacji do dyrektora. Do nas przychodziły maile z informacjami, a dyrekcja nic nie wiedziała”.
- „Naszyc pracodawców, dyrekcję, też powinniśmy bardziej uświadomić, że takie staże są bardzo wartościowe dla nauczycieli, bo oni [dyrektorzy – przyp. red.] tego nie widzą”.
- „Jakieś zadanie w projekcie powinno dotyczyć naszych pracodawców, dyrektorów. Jakąś im konferencję zrobić, szkolenie, żeby ich trochę uświadomić, bo mówią, że jeździmy na jakieś szkolenia kosztem lekcji, i nie wiadomo co my tam będziemy robić”.

Utrudnieniem w realizacji projektu okazała się natomiast dla niektórych osób konieczność **zorganizowania życia rodzinnego** podczas długiej, 10-dniowej nieobecności uczestniczek.

- „Trochę się obawiałam jak to będzie. Limity w telefonach wyczerpane. Tym bardziej w roku szkolnym, kiedy trzeba dzieci pilnować. Tu jest problem”.
- „Nasze życie osobiste jest trudno

zorganizować: żeby zostawić dom, obowiązki na dwa tygodnie”.

- „Jestem mamą dwójki małych dzieci. Musiałam organizować opiekę nad dwójką dzieci, bo mąż za bardzo nie mógł [się nimi zająć – przyp. red.]. Fajnie by było, gdyby osoby, które są zaangażowane w taki projekt, mogły na czas praktyk zapłacić opiekunce. To by była super sprawa. Jak ktoś ma zaufaną opiekunkę, to fajnie by było, gdyby można ją było zasponsorować. Czasami mam takie dylematy: jeszcze mam wakacje. Mogłabym posiedzieć, no ale niestety, jednak tutaj jestem. Bo mi zależy. A gdybym miała opiekunkę, która jakoś super się zajmie [dziećmi – przyp. red.], to bym już może nie miała takich dużych dylematów”.

Powyższe cytaty zwracają uwagę na niezwykle istotną kwestię. Otóż jednym z priorytetowych obszarów w dokumentach strategicznych, ale i działaniach równościowych Unii Europejskiej, są zapisy, dotyczące konieczności stwarzania warunków, pozwalających godzić życie zawodowe z rodzinnym. Zapisy takie istnieją także w dokumencie „Zasada Równości Szans Kobiet i Mężczyzn w Projektach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Poradnik – Aktualizacja „(Warszawa 2010), wydanym przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (obszary interwencji Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki z perspektywy równości płci, ustęp Edukacja). Do wskazań zawartych w tymże dokumencie (jak również innych) powinny stosować się wnioski realizowane w ramach naszego programu, tym bardziej, że opieka przedszkolna i żłobkowa jest w Polsce bardzo trudno dostępna (a dantejskie sceny w dniu otwarcia list zapisów do

żłobka i przedszkola oraz kolejki pod tymi instytucjami w dużych miastach przywołują skojarzenia ze społecznymi kolejkami z czasów PRL-u), a prywatna opiekunka lub opiekun to wydatek często przekraczający możliwości budżetowe przeciętnej rodziny. Należy więc zwrócić w przyszłości szczególną uwagę na to, by w ramach nieodpłatnego szkolenia zapewniać uczestnikom i uczestniczkom także wsparcie w opiece nad osobami zależnymi (w powyższych opiniach są to głównie małe dzieci).

Dodatkową barierą w kilku przypadkach okazało się **wykonywanie innej, dodatkowej** – oprócz nauczania – **pracy**.

- „To 2 tygodnie poza domem, poza pracą, gdzie – oprócz tego że uczę – to pracuję w administracji. Jestem sekretarzem, więc tych obowiązków mam mnóstwo. Ale przyjechałam tu z laptopem, w hotelu mailuje do szkoły, jestem na bieżąco, wszystko wiem...”.

Problem jest oczywiście mniej odczuwalny w przypadku, kiedy wykonywana praca świadczona jest w ramach własnej działalności gospodarczej, czy też – ze względu na jej charakter – możliwe jest efektywne jej wykonywanie za pośrednictwem Internetu w elastycznych godzinach. W innych przypadkach raczej trudno jest przekonać pracodawcę – często kolokwialnie zwanego „prywaciarzem” – by szedł na tak daleko idące ustępstwa. Rozwiązanie takiego problemu, czy też wskazanie dróg jego minimalizacji, wykracza jednak poza możliwości tych analiz. Można jedynie wspomnieć, iż również prywatnemu pracodawcy powinno zależeć na pracowniku podnoszącym – z własnej inicjatywy – swoje

kompetencje, z których skorzysta również i pracodawca. Odpowiedzią może być zatem dyplomatyczna argumentacja, starającego się o czasowe zwolnienie z obowiązków pracownika.

Nauczycielki i nauczyciele wymieniali także konieczność zgody na **nagrywanie prowadzonych przez siebie lekcji** (przed odbyciem praktyk i po ich zakończeniu) nie tylko jako trudność czy barierę, ale wręcz jako skuteczny odstraszacz od udziału w projekcie.

- „Miałam opory. Nie wiem czemu to miało służyć, ale te nagrywane lekcje nie miały dla mnie większego sensu. Normalnie błędów się nie popełnia, a widocznie pod wpływem stresu...”.

Po pierwsze zatem, fakt świadomości, iż jest się nagrywanym był stresujący. Można oczywiście zgodzić się z tym, iż jest to stresujące doświadczenie, należałoby jednak zastanowić się nad potencjalnymi źródłami tego stresu, o których nauczyciele i nauczycielki nie mówili zbyt chętnie.

W rozmowach przechodzili od razu do podważania sensu tychże nagrań, a szczególnie sensu i obiektywności ich analizy, tworzenia na tej bazie opinii, dotyczących poziomu kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli. Można zaryzykować stwierdzenie, iż człowiek, niemający nic do ukrycia, nie lęka się tego, by publicznie prezentować i konfrontować z opinią ekspercką swojej wiedzy i umiejętności prowadzenia zajęć dydaktycznych. Idąc dalej tym tropem można zaryzykować jeszcze bardziej, i stwierdzić, iż lęk przed zdemaskowaniem własnej niewiedzy i niskich kompetencji – tak pedagogicznych jak i dydaktycznych – wywołuje postawę

obronną (oczywiście, uzasadnioną w tychże przypadkach) w postaci negacji sensu nagrań. Po drugie natomiast – o czym mowa w powyżej przywołanym cytacie – stres istotnie może generować pewne zachowania czy czynności, które nie wchodzą w zakres codziennych działań, nawyków konkretnego nauczyciela czy nauczycielki. Tworząc – w oparciu o obserwację oglądanych lekcji – karty kompetencji dydaktycznych i wychowawczych, dokonująca analiz doświadczona pedagożka brała ten stres pod uwagę. Podnoszenie poziomu kompetencji dydaktycznych było jednym z celów szczegółowych projektu i, odwołując się do analiz porównawczej lekcji nagranych przed odbyciem praktyk i po ich zakończeniu, należy stwierdzić, iż przyrost taki istotnie miał miejsce, i widoczne są efekty (zatem i sensowność takich działań i analiz) w różnych obszarach kompetencji, prezentowanych przez poszczególne nauczycielki i nauczycieli. Należy również zaakcentować, iż – jak podkreśla to cytat zamieszczony poniżej – opinie, wystawiane przez eksperta, nie były krytyką destruktywną, ale raczej wskazaniem tak



mocnych stron, jak i obszarów, wymagających refleksji i pracy (z wyjątkiem kilku przypadków, w których lekcje nagrane przed odbyciem praktyk ujawniały takie zachowania czy strategię, które zostały przez ekspertkę uznane za karygodne, i wymagające natychmiastowego i bezwzględnego zaprzestania).

- „Opinie [eksperta – przyp. red.] były bardzo subtelne, ze wskazówkami, co jest mocną, a co słabą stroną, nad czym trzeba pracować od strony dydaktycznej”.

Należy mieć jednak świadomość, że opinie takie jak ta wyżej były marginalne, bowiem większość nauczycielek i nauczycieli – mając świadomość, iż sukces w nauczaniu nie zależy tylko od wiedzy i umiejętności merytorycznych, ale również od kompetencji dydaktycznych – odnalazła w otrzymanych analizach cenne wskazania.

- „To jest spojrzenie osoby z zewnątrz, która nie jest w żaden sposób z nami związana, i nie jest tak, że będzie mnie głaskać bo jest moją koleżanką, albo będzie mi dokładać, bo jej zagrażam. To jest spojrzenie z boku, to jest cenne”.
- „Kamerowanie na zajęciach, ankiety, to jest przykład, że w każdym wieku trzeba się uczyć, doskonalić i uaktualniać wiedzę”.

Ponadto trzeba podkreślić, iż dokonana analiza – także porównawcza – nie była analizą obiektywną, tylko subiektywną oceną

pedagożki, zorientowanej na humanizację procesu nauczania i uczenia się oraz na przesunięcie od podawania wiedzy i dyspozycji nauczycielskiej w kwestiach wiedzy i władzy do zwiększania podmiotowości uczniów i uczennic, współodpowiedzialności stron za przebieg i efekty procesów dydaktycznych, stwarzania przestrzeni na problemowe, krytyczne i twórcze myślenie. Profil tych analiz może być zatem bezużyteczny, czy nawet bezzasadny, z perspektywy nauczyciela, który konstruuje swoją codzienną pracę w wierności – na przykład – do ideologii transmisji kulturowej. Analizy są jednak nie tylko zasadne, ale również efektywne, w odniesieniu do celów i zakładanych efektów projektu.

Nauczycielki i nauczyciele sygnalizowali natomiast potrzebę obejrzenia wzorcowej lekcji, poprowadzonej przez eksperta z dziedziny dydaktyki. Tę wskazówkę należy wziąć pod głęboką rozważenie w planowaniu i realizacji w przyszłości inicjatyw podobnych do ewaluowanego projektu.

- „Wolałabym obejrzeć lekcję eksperta, lekcję wzorcową. Jeżeli ktoś nas nagrywa, to niech nam najpierw pokaże, jak ta lekcja powinna wyglądać. I na koniec moglibyśmy być nagrani”.
- „Cały czas nas tu oceniają. To czego mi brakowało, to żeby ktoś przyszedł, i pokazał jak ma wyglądać lekcja nowoczesna. Bo my już nie jesteśmy młodzi, a musimy wiedzieć np. jakie problemy młodzi mają teraz”.
-

- „Każdy z nas uczy od wielu lat, i po jakimś czasie się zamykamy na szeroką wiedzę ekonomiczną. A takie szkolenie uświadamia nam pewne rzeczy, aktualizuje naszą wiedzę. Najpierw powinno się zrobić jakiś wykład, szkolenie, a potem dopiero sprawdzić ile my z tego wynosimy. A nie badać nas pod tak szerokim kątem. Tyle pytań... Nie każdy się w danych tematach orientuje”.

Część nauczycieli i nauczycielek, biorących udział w projekcie, wyraziło także niezadowolenie i poddało w wątpliwość zasadność i celowość diagnozowania ich wiedzy i umiejętności przed odbyciem praktyk i po ich zakończeniu. Wskazywano na stresogenny wpływ testów i prezentacji podczas diagnoz. Większość z badanych nie życzyłaby sobie w kolejnym projekcie żadnych działań, w których mieliby prezentować poziom swojej wiedzy, czy umiejętności.

- „Bez takich testów, bo one nic nie dają, a działają na nas stresująco. Uważam, że mniej osób zdecyduje się na tego typu projekt, jeżeli będą [takie testy – przyp. red.]. Natomiast przed projektem powinna być otwarta dyskusja”.
- „Te prezentacje są bardzo stresujące dla nas, bo mamy siatkę wiedzy, bo każda z nas może innych przedmiotów uczyć, a test był jednostronny”.
- „Rozbudować staż, a skrócić część diagnozującą”.

Należy jednak zaakcentować, iż (ponownie) takie opinie mogą wynikać tak z chęci eliminacji czynników i momentów stresogennych (co jest oczywiście reakcją zrozumiałą) jak i z lęku przed zdemaskowaniem braków merytorycznych. Z uwagi jednak na cele i charakter działań projektu diagnoza wstępna i końcowa wiedzy i umiejętności profesjonalnych jest elementem koniecznym do tego, by zbadać efektywność prowadzonych działań i zasadność inicjatywy.

Problemem sygnalizowanym przez niektórych opiekunów praktyk są nie dość dokładne instrukcje, dotyczące dokumentów, które musieli oni wypełniać albo przygotowywać.

- „Na razie troszeczkę nas tu zniechęca część opisowa, którą na koniec w raporcie trzeba będzie zrobić. Myślałem, że będą jakieś dodatkowe wskazówki, ponieważ nie wiem, czy to ma być bardzo zwięzłe, czy bardzo szczegółowe. Jak ma wyglądać? Natomiast codzienne rozpisywanie zajęć nie stwarza żadnych kłopotów”.

Należy w przyszłości mieć na uwadze, iż dokumentacja konkursu i samego wniosku projektowego, nie musi być oczywista dla przedsiębiorcy, czy pracownika firmy, który nie miał dotychczas styczności z takimi dokumentami i wymogami oraz nie ma przygotowania i doświadczenia merytorycznego. Warto zatem, po pierwsze, zwracać uwagę na takie doświadczenie w czasie wyboru opiekunów praktyk, po wtóre natomiast, warto zredagować szczegółowe i wyczerpujące instrukcje, dotyczące tego, co, kiedy i w jaki sposób (kierując się jakimi kryteriami) wypełniać.

3.5 Poziom zaangażowania uczestników i uczestniczek projektu oraz opiekunów praktyk

3.5.1. Opiekunowie praktyk o NZ

Poziom zaangażowania opiekunów praktyk badano podczas wizyt monitoringowych, przeprowadzonych w 5 losowo wybranych przedsiębiorstwach oraz w wywiadzie CATI, zrealizowanym z opiekunami wszystkich praktykantów. Żaden z opiekunów nie wyraził się negatywnie o stopniu zaangażowania uczestników. Opiekunowie opowiadali o silnym zaangażowaniu nauczycieli, o ich docieklivości i skrupulatności. Rysuje się obraz NZ oddanych pracy w przedsiębiorstwie, chętnie współpracujących z innymi pracownikami firm, w których realizowano praktyki, świadomych korzyści, jakie mogą osiągnąć dzięki praktyce. Oto wypowiedzi opiekunów, zapytanych o jakość współpracy z nauczycielami.

- „Perfekcyjne, od pierwszego dnia widać zaangażowanie i chęć do nauki. One [NZ – przyp. red] będą

przygotowywać ludzi, którzy będą trafiać na rynek pracy. I chcą zrobić to najlepiej, najrzetelniej jak potrafią. Dlatego same starają się tu zdobyć praktyczną wiedzę”.

- „Widać, że one kochają swój zawód, że chcą przygotować dobrze tę młodzież, wchodzącą na rynek, i dlatego same też chcą się tu nauczyć jak najwięcej. Od pierwszego dnia widać bardzo duże zaangażowanie, przychodzą punktualnie. Warunki postaraliśmy się im stworzyć możliwie najlepsze. Mają swoje stanowisko, są we dwie, więc im różnie... No i przechodzą przez kolejne działy, poznając różne zagadnienia, realizowane w firmie”.
- „W mojej ocenie panie wiedzą czego chcą. One są po to, żeby zorientować się, czego my – biura księgowo – potrzebujemy. I pod tym kątem dopytują, a sam, jak tylko mogę, informuję je, na co patrzymy, rozmawiając z adeptami, którzy wypuszczani są po ekonomiku”.
- „Same, jeśli są zainteresowane jakimś konkretnym tematem, czy księgą przychodów i rozchodów, czy księgami handlowymi, czy ZUS-ami, to dopytują ile mogą. Wiedzą, że jest to czas dla nich i jak najbardziej wnikliwie formułują pytania. Czasami mam wrażenie, że chcą biuro otworzyć”.
- „Jeśli chodzi o kontakt personalny, to nie było jakiejś blokady, czy wycofania. Panie były otwarte i bardzo chętne do poznawania nowych rzeczy”.
- „Podeszła [stażystka – przyp. red] do odbywania praktyki z zaangażowaniem i entuzjazmem. Od pierwszego dnia

interesowała się zarówno strukturą organizacyjną, jak i działaniami, które prowadzą do powstawania usług hotelowych. Zgodnie z ustalonym harmonogramem przechodziła z działu do działu, zadając przy tym dużo pytań i komentując na koniec każdego dnia nowo zdobyte wiadomości. Miała też dużo celnych uwag na temat pracowników oraz wykonywanych przez nich obowiązków”.

- „Wykazywała się dużym zainteresowaniem wykonywanych przez siebie czynności. W wolnym czasie starała się nie tyle zadbać o relaks, ile o informacje na temat obiektu, w którym odbywała praktyki. Prawie bez przerwy zadawała pytania, nanosiła swoje uwagi i spostrzeżenia”.
- „W wolnym dla siebie czasie potrafiła też śledzić pracę recepcji, podpytywać o obowiązki osób na niej pracujących, śledzić rozmowy z gośćmi ośrodka oraz służyć pomocą i radą”.
- „Praktykantka wykazywała bardzo duże zainteresowanie nabyciem wiedzy praktycznej, a przede wszystkim pracy na wykorzystywanym w kancelarii programie księgowym. Podczas praktyki dało się zauważyć umiejętność pracy w zespole oraz umiejętności interpersonalne. Wszelkie nasuwające się niejasności i wątpliwości uczestniczki projektu były artykułowane i na bieżąco wyjaśniane przez mentorów poszczególnych działów kancelarii”.
- „To osoba bardzo świadoma swojej roli, zadań oraz kompetencji. Czas,

spędzony na praktykach w DBM Polska (Development & Business Consulting Gniazdowski i Partnerzy Sp. K. – przyp. autora), starała się maksymalnie wykorzystać, podobnie jak możliwości, które zostały jej udostępnione. Wykazywała się inicjatywą i chęcią nauki, jednocześnie prowadziła dojrzały dialog i ciekawe dyskusje z konsultantami. Chętnie słuchała, zadawała trafne pytania, dzieliła się swoimi spostrzeżeniami. Zdobytą wiedzę starała się przekładać na swoje praktyczne doświadczenia, a nowe informacje odwoływać do już posiadanej wiedzy”.

Powyżej zacytowane opinie opiekunów i opiekunek praktyk wskazują na duże zaangażowanie NZ. Było ono widoczne zarówno w komunikatywności, nastawionej na zadawanie pytań, dociekanie szczegółów, jak również w robieniu notatek i dbałości o gromadzenie materiałów do wykorzystania w pracy w szkole. Zaangażowanie było tak znaczne, że wielu NZ zostawało w przedsiębiorstwach nawet w czasie wolnym. Ponadto stażystki angażowały się w dyskusje z przedsiębiorcami, wymianę doświadczeń, dostarczali celnych uwag i spostrzeżeń – informacji zwrotnej – przedsiębiorcom.

Oczywiście, poziom i głębokość zaangażowania w przypadku konkretnych NZ mógł się różnić w trakcie trwania praktyk, w zależności od większego lub mniejszego osobistego zainteresowania i oceny przydatności poznawanych treści (w perspektywie nauczanych przedmiotów).

■ „Różne jest podejście. Zdarzają się osoby, które są bardziej zainteresowane praktykami, a są osoby, które są bardziej zainteresowane, żeby gdzieś się wcześniej urwać, i pojechać na zakupy. To zależy w jakim dniu, w jakim dziale. Jednych coś bardziej interesuje, innych mniej. Poza tym, one mają różne przygotowania i różne ukierunkowania. Niektóre uczą ekonomii, i są one zupełnie różne od tych, które uczą rachunkowości. Z tego co zauważyłem, te od ekonomii są bardziej zainteresowane rozmowami handlowymi, kluczem, jakim się kierujemy, gdy zatrudnimy pracowników, organizacją pracy itd. Te, które zajmują się rachunkowością, bardzo się interesują księgowymi przychodów. Zawsze zaznaczają, że to jest niedocenione zagadnienie i to chcą bliżej poznać. I księgi handlowe,

żeby zobaczyć jak inni to robią. One to znają, ale bardzo chętnie patrzą jak to ktoś robi praktycznie. Więc tak się różnią między sobą te panie. Ale ja nie wiem, czy to można zdefiniować jako problem. Problemy z tymi paniami nie występują”.

3.5.2. NZ o opiekunach praktyk

Także zaangażowanie opiekunów zostało ocenione przez nauczycieli. Nie pojawiła się ani jedna opinia zdecydowanie negatywna (Wykres nr 2). Opiekunowie praktyk we wszystkich ocenianych aspektach otrzymali pozytywne oceny. Najwyżej oceniono życzliwość oraz przyjazne nastawienie (4,94 w 5-punktowej skali) oraz otwartość na prośby i sugestie stażystów (4,91). Wszystkie pozostałe aspekty ocenione zostały niewiele niżej, ale nadal wysoko: dostępność, możliwość kontaktu, rozmowy (4,87),

trzymanie się i realizowanie programu praktyk (4,85), zorganizowanie pracy stażysty (4,83), możliwość pozyskania informacji i odpowiedzi na pytania (4,81), zaangażowanie opiekunów w praktykę (4,77). Dzięki zgromadzonej wiedzy stwierdzić można, że OP – w ocenie praktykantek i praktykantów – byli dobrze przygotowani merytorycznie do sprostania wymaganiom, otwarci na współpracę i pomocni. We wcześniejszych analizach zwrócono uwagę na to, iż zaangażowanie OP oraz mentorów i menterek zostało przez większość praktykantek i praktykantów uznane za jeden z warunków efektywności uczenia się w ramach odbywanych praktyk.

Poniżej znajdują się cytaty z wypowiedzi NZ.

- „Opiekunką praktyk jestem zafascynowana. Pani jest przede wszystkim osobą odpowiedzialną, kompetentną, zawsze pyta czego jeszcze chciałabym się dowiedzieć, na co jeszcze zwrócić uwagę. Ja – jako OP – oceniam ją bardzo wysoko”.
- „Ważne są również kontakty. Bo w ciągu tych 10 dni na pewno nie jesteśmy w stanie tak superpraktycznie się tego wszystkiego nauczyć. Więc myślę, że panie będą chciały z nami w jakiś sposób współpracować, że będziemy mogły zadzwonić, dopytać, jeżeli jakiś problem w szkole powstanie, ewentualnie skierować tu naszych uczniów na praktykę, bo tutaj też są praktykanci. Także to wszystko tutaj fajnie działa”.
- „Jest wszystko porządku. Jesteśmy otoczone opieką. No i jest życzliwa atmosfera”.

- „Starają się mocno, muszę przyznać. Robią wszystko, żeby było jak najlepiej”.
- „Jest bardzo sympatyczna, taka rodzinna atmosfera, i jest porządku. Materiały też mamy udostępnione”.
- „Wiadomo, że same słowa to mało. Ale tu pani nam zrobiła szczegółowe notatki: gdzie wejść, gdzie kliknąć... Moja opiekunka mocno się angażuje, rozpisuje mi wszystko po kolei, kseruje co może, bo wiadomo, że niektóre dane są objęte tajemnicą służbową. Także zadowolone jesteśmy”.
- „Opiekun praktyk jest super. Organizacja była bardzo dobra”.
- „My byliśmy zadowolone z tego, że pracownicy firmy chcieli nas nauczyć, sami to wypracowali to, co nam przekazali, nie dostali niczego z zewnątrz. Praktyki opracowała firma, która nas przyjmowała. Jedyne materiały, jakie otrzymaliśmy, pochodziły z firmy. Cały segregator. Tutaj – mimo, że nam obiecano różnego rodzaju materiały – nie dostaliśmy nic”.
- „Podobało mi się to, że dostałyśmy maila od pań. One nam powiedziały, że – jakbyśmy miały jakieś wątpliwości – to możemy do nich napisać. Ile razy jest tak, że młodzież mi zada pytanie, o którym nigdy nie myślałam, bo nie zawsze mamy czas na jakieś szczegółilki. Nareszcie wiem, że mam jakiegoś przyjaciela, fachowca, który mi podpowie, co w danej sytuacji zrobić”.

Wysoka ocena zaangażowania opiekunów praktyk oraz innych pracowników i pracownic przedsiębiorstw, w których odbywały się staże,

WYKRES NR 2. OCENA OPIEKUNÓW PRAKTYK, DOKONANA PRZEZ UCZESTNIKÓW I UCZESTNICZKI



Źródło: badania własne

dotyczy zaangażowania bardzo szeroko przez respondentów interpretowanego. Niezwykle istotne okazało się bowiem zarówno tworzenie miłej atmosfery, opartej na wyrozumiałości i cierpliwości, jak i tworzenie komunikacji w oparciu o dialog – uwzględnianie potrzeb i oczekiwań praktykantek i praktykantów, pytanie ich o opinie, doświadczenia. Niezwykle ważne i cenne, z perspektywy NZ, okazało się również zaangażowanie opiekunek i opiekunów praktyk (oraz pozostałych pracowników i pracowników, z którymi stażyści mieli kontakt) w przygotowanie już przed rozpoczęciem praktyk pakietów informacji i wskazówek, niezbędnych do sprawnego „poruszania się” po firmie, w trakcie praktyk i po ich zakończeniu natomiast przygotowanie materiałów do wykorzystania w pracy z uczniami i uczennicami. Jednym z bardzo ważnych wyznaczników zaangażowania stała się obietnica opiekunów i opiekunek, przedsiębiorców, menterek

i mentorów co do dalszej współpracy z praktykantkami i praktykantami. Zadeklarowana gotowość do kontynuacji dotyczyła albo otwartości na wsparcie informacyjne (konsultacje osobiste, telefoniczne) lub/i chęci przyjęcia w firmie uczniów i uczennic NZ na praktyki.

- „Pan z mojej praktyki zapowiedział, że bardzo chętnie przyjmie uczniów, jeżeli mają rodzinę w Warszawie i chcieliby odbyć staż”.
- „Miałam praktykę u pracodawcy obok mojej szkoły, i udało mi się go pozyskać jako opiekuna praktyk dla moich uczniów. Była już tam jedna praktyka, i jest zapowiedź, że współpraca będzie kontynuowana”.

Nawiązanie takich kontaktów, porozumień stało się urzeczywistnieniem jednego z celów programu praktyk (cel 4, czyli NZ jako pomost między przedsiębiorstwem a rynkiem pracy).

WYKRES NR 3. ZAMIAR UCZESTNIKÓW I UCZESTNICZEK WZIĘCIA UDZIAŁU W KOLEJNYCH KURSACH, SZKOLENIACH



Źródło: badania własne

3.6 Korzyści płynące z udziału w projekcie oraz rekomendacje NZ i przedsiębiorców co do kontynuacji inicjatywy

Reasumując, należy zwrócić uwagę, że większość uczestników i uczestniczek deklaruje chęć ponownego wzięcia udziału w podobnym projekcie, nawet od razu po zakończeniu swego udziału, co wydaje się być najlepszym świadectwem zasadności celów projektu oraz efektywności w ich realizacji i osiągnięciu.

- „Tak, tak, zdecydowanie”.
- „Nawet za pół roku”.
- „Mało tego, że wzięłybyśmy

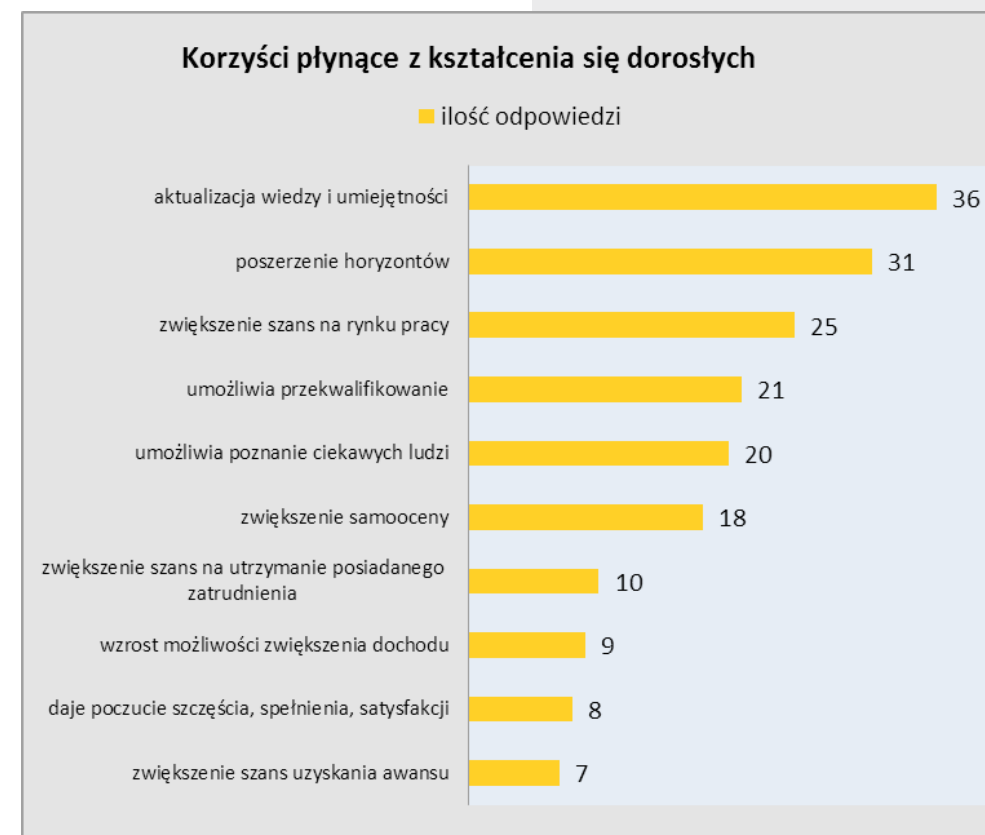
[udział – przyp. red.], prosiłybyśmy o kontynuację takiego projektu”.

- „Chcemy jeszcze”.

Na pytanie zamieszczone w ankiecie „Czy zamierza Pan/Pani w przyszłości brać udział w jakichś formach kształcenia (kursy, szkolenia, szkoły itp.)? zdecydowana większość (94,5%) odpowiedziała twierdząco.

NZ dostrzegają wieloaspektowe korzyści, związane z edukacyjną aktywnością ludzi dorosłych. Aktualizacja wiedzy i umiejętności jest najczęściej wskazywaną korzyścią, płynącą z kształcenia się ludzi dorosłych (36 wskazań).

WYKRES NR 4. OPINIA UCZESTNICZEK/UCZESTNIKÓW ODNOŚNIE KORZYŚCI, PŁYNĄCYCH Z KSZTAŁCENIA SIĘ LUDZI DOROSŁYCH



Źródło: badania własne

Nauczyciele uważają także, że kształcenie poszerza horyzonty (31 wskazań), zwiększa szanse na rynku pracy (25 wskazań), umożliwia przekwalifikowanie (21), umożliwia poznanie ciekawych ludzi (20), zwiększa samoocenę (18), zwiększa szanse na utrzymanie posiadanego zatrudnienia (9), dzięki niemu wzrasta możliwość zwiększenia dochodu (9), daje poczucie spełnienia i satysfakcji (8), oraz zwiększa szanse uzyskania awansu (7 wskazań).

Wszyscy badani zgadzają się co do wartości przedsięwzięcia i zysków dla procesu nauczania. Zarówno nauczyciele, jak i opiekunowie i opiekunki podają szereg korzyści, płynących z tego typu przedsięwzięcia.

W perspektywie NZ są to głównie: możliwość poznania realiów i praktyki funkcjonowania przedsiębiorstw w zakresie nauczanych przez NZ przedmiotów, kontakty branżowe i osobiste, możliwość wzbogacania i wymiany doświadczeń.

- „Każde nowe działania dają nam nowe doświadczenia. Poznając nowych ludzi, chociażby innych nauczycieli, wymieniam doświadczenia, kontakty. Dla mnie to na pewno jest bardzo dobre, i na pewno wzięłabym udział w innym projekcie”.
- „Pomysł jest świetny. Kiedyś miałam niewielki związek z praktyką. Później wpadłam do szkolnictwa z różnych powodów, i zawsze widziałam braki, gdy patrzyłam na nauczycieli, którzy zupełnie nie mieli do czynienia z praktyką. Zupełnie inne jest podejście praktyka, który choć odrobinę liźnął zawodu i uczy dzieci. Patrzyłam na nauczycieli, którzy uczyli przedmiotów

ekonomicznych, i liźnęli gdzieś praktykę, nawet w zupełnie innych dziedzinach. Zupełnie inaczej patrzyli na przekazywanie wiedzy, na to, czego uczyć, nie byli tacy szlampowi. Sama idea jest super”.

Opiekunowie i opiekunki praktyk zwracają natomiast uwagę na możliwość aktualizacji posiadanych przez NZ zasobów wiedzy i umiejętności, a w konsekwencji dawanie uczniom i uczennicom realnego wyobrażenia o branżowym rynku, a przez to umożliwienia im efektywnego wejścia na rynek pracy. Korzyścią najczęściej wskazywaną, ale i najbardziej oczywistą, jest natomiast szansa na styczność z praktyką, co jest niezwykle istotne, gdyż większość NZ to teoretycy, nieposiadający żadnego doświadczenia z praktykowaniem ekonomii.

- „Mogę powiedzieć tylko tyle, że znając pewne realia małych firm, do których na ogół trafia młodzież, łatwiej będzie im [nauczycielom – przyp. red.] jakby nastawić, ukierunkować tych młodych ludzi, którzy będą wychodzić ze szkół. Myślę, że ten cel będzie na pewno osiągnięty. [Nauczycielom – przyp. red.] z kolei doda odwagi troszeczkę, no bo ta teoria, którą wpajano im kiedyś na studiach, niekoniecznie odpowiada współczesnemu światu, który się zmienił. Nauczyciele nie zawsze to śledzą, uczą tego, czego sami byli uczeni. Może rzadko mają czas na wgłębienie się w nowe przepisy, zmiany... A tu mają okazję to obserwować, jakby na żywym organizmie. Tu widać jak pracuje mała firma. Zresztą, my obsługujemy

około 200 innych firm i to są podmioty od takich maleńkich, pojedynczych, do nawet bardzo dużych firm, zatrudniających ponad 250 osób. Więc praktykantki mają pełen obraz, i widzą, co się robi na co dzień. Myślę, że to będzie duża korzyść”.

- „Moim zdaniem program praktyk jest pomocny dla nauczycieli. One same mówią, że pewne rzeczy, które są w teorii, nie zawsze mają pokrycie w praktyce. Od nas mogą nauczyć się umiejętności czysto praktycznych, np. jak przygotować dokumenty dla US. Coś wiedzą, gdzieś tam mają wzory, ale jeśli mają możliwość zapytania jak to wygląda rzeczywiście, to chętnie z tego korzystają. Myślę, że to później jest wykorzystywane na lekcjach, bo panie same od nas biorą dokumenty. Gdy im opowiadamy co, gdzie wpisać, one sobie to odnotowują, więc myślę, że to zostanie wykorzystane”.
- „Łatwo jest te panie zachwycić. Gdy mówią, że to jest super, to jest to szczerze. Prawdopodobnie chodzi o to, że im tego zetknięcia z praktyką brakowało. Stąd to, co nam wydaje się normalne, dla nich jest och, ach. Mają przełożenie teorii w praktykę. Mogą się zorientować, dlaczego to jest robione tak, a nie inaczej. Poza tym, mamy system elektroniczny, co też jest dla nich zaskoczeniem, bo nie miały styczności z taką technologią, i nie wiedziały, że taka technologia istnieje”.
- „Uważam, że sam pomysł praktyki dla nauczyciela jest bardzo dobry. To dobra weryfikacja teorii. Zrozumienie

słabości dydaktycznej nauczania zawodowego pozwoli ulepszyć poziom nauczania w szkołach średnich, i tym samym ułatwi uzyskanie pierwszej pracy absolwentom”.

- „Uważam, że – dzięki odbyciu praktyk w ramach projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” – praktykantka może śmiało przekazywać swoją wiedzę uczniom. Jej wiedza została zaktualizowana nie tylko merytorycznie, ale i praktycznie. Przeanalizowawszy dotychczasowe kształcenie nauczycieli, można stwierdzić, że jest to system, który nie spełnia oczekiwań oświaty i nie uwzględnia dokonujących się zmian i przeobrażeń cywilizacyjnych, bowiem nadal tkwi w stereotypach i schematach przejętych z przeszłości. Nauczyciel nie tylko powinien opanować wiedzę przedmiotową w szerokim zakresie, lecz również orientować się, która dziedzina jest ważna dla uczniów. Obecnie brak jest odpowiedniej kadry nauczycielskiej, posiadającej doświadczenie praktyczne w zakresie realizacji zadań metodyczno-praktycznych, co sprowadza się do obsady zajęć z przedmiotów praktyczno-metodycznych pracownikami nieznanymi problematyki z tego zakresu. Praktykantka po odbyciu praktyk stała się pełnowartościowym nauczycielem, z umiejętnościami poszukiwanymi obecnie na rynku”.

Bardzo pozytywnie oceniam pomysłodawców projektu. Uważam, że tego typu szkolenia są bardzo potrzebne w dzisiejszych czasach, ponieważ nauczyciel zajmuje newralgiczne miejsce, czyli pogranicze między tym, co powstaje w świecie wielkiej myśli naukowej, filozoficznej, kulturowej, a materią realnego życia, zarówno w wymiarze społeczno-instytucjonalnym, jak i indywidualnym, osobowym”.

- „Absolutnie bardzo pozytywnie. I ogólnie bardzo popieram ten projekt. Uważam, że jest to bardzo fajny pomysł, tym bardziej, że sama skończyłam liceum ekonomiczne. I faktycznie wiedza nauczycieli powinna być nie tylko teoretyczna, ale również praktyczna. Świetny pomysł, i w ogóle byłam bardzo zadowolona”.
- „Uczestniczki praktyk wierzą, że wiedza, zdobyta w firmie, funkcjonująca w prawdziwych warunkach, pozwoli im lepiej przygotować studentów do efektywnego wejścia na rynek pracy”.

Z uwagi na rozległość dostrzeganych korzyści zarówno nauczyciele, jak i przedsiębiorcy, popierają cykliczne powtarzanie tego typu praktyk. Taka potrzeba uzasadniona jest przede wszystkim tempem i zakresem zmian w obszarze ekonomii, a zatem koniecznością nieustannego aktualizowania wiedzy i umiejętności oraz ich konfrontowania z rzeczywistymi warunkami działania przedsiębiorstw.

- „Ponieważ ekonomia cały czas się zmienia, to [nasza wiedza – przyp.

red.] nie jest constans. Nie może być tak, że nauczyliśmy się czegoś 20 lat temu, i teraz będziemy na tej wiedzy bazować. Uważam, że musimy mieć szansę dokształcania się, i właśnie ten projekt jest taką szansą. Mnie martwi tylko, że jest to on tak krótkotrwały, czyli zakończy się i grupa już będzie wyrzucona za burtę. Uważam, że powinno to być cykliczne, bo wiedza się zmienia cyklicznie. To nie jest tak, że nauczyłam się u państwa pewnych rzeczy, i mogę je przez najbliższe 30 lat wykorzystywać. One są tu i teraz, a za tydzień wchodzi nowa przepisy, i chciałabym, żeby to ktoś ze mną przedyskutował, a takiej możliwości nie ma. Tym bardziej, że przepisy podatkowe się zmieniają bardzo często. Takie projekty powinny być kontynuowane szczególnie dla ekonomistów, bo gospodarka jest takim kołem, które się toczy”.

- „Ta praktyka powinna się powtarzać co jakiś”.
- „Powinien istnieć system kwartalnych, półrocznych spotkań, cyklicznych”.
- „Nauczyciele i pracodawcy razem powinni się spotykać częściej”.
- „Myślę, że gdyby te praktyki powinny być cykliczne, i powinny trwać 2 tygodnie. Bo pójść na trzy dni do firmy, zobaczyć z lotu ptaka jak ona wygląda? Nie o to nam chodzi. 2 tygodnie w jednym przedsiębiorstwie, za jakiś czas 2 tygodnie w innym. Żeby miała jakiś czas na usystematyzowanie wiedzy. Chociaż, 2 tygodnie w biurze

rachunkowym to też nie jest bóg wie ile czasu, to jest krótko. Faktycznie, jak usiadłam przy programie, którego nie znałam, to dwa tygodnie trwały jak moment. Chciałabym to nowoczesne urządzenie i przedsiębiorstwa bliżej poznać”.

- „To do ministerstwa: powinno być tak, że nauczyciel-teoretyk na takie 2-tygodniowe praktyki trafiałby może nie co wakacje, ale co jakiś czas. Wtedy się aktualizuje wiedzę”.
- „To musiałoby być finansowane przez ministerstwo, nauczyciel byłby zobowiązany do aktualizowania swojej wiedzy teoretycznej w konkretnej formie. Tak raz na 3 lata – obligatoryjne praktyki dla wszystkich nauczycieli”.
- „Dobrym rozwiązaniem byłoby umożliwienie praktykantce udziału w podobnych projektach z większą niż dotychczas częstotliwością, nawet gdyby same praktyki miałyby być realizowane w krótszym okresie, na przykład pięciu dni”.

Panuje zatem zgoda co do potrzeby, a nawet konieczności kontynuacji praktyk nauczycielskich w przedsiębiorstwach oraz ich cykliczności. Konkretnie propozycje rozwiązań są natomiast różnorodne, tak w aspekcie źródła inicjatyw, jak i częstotliwości praktyk. Pojawiają się zarówno głosy, akcentujące istotność inicjatywy oddolnej – samych nauczycieli, nauczycielek, przedsiębiorców – jak i głosy, upatrujące rozwiązań w uregulowaniach ogólnych (systemowych, ministerialnych), nakładających na nauczycielki i nauczycieli przedmiotów zawodowych obowiązek dokształcania w takiej właśnie formie. Niektórzy

respondenci uważają, iż praktyki powinny trwać minimum 2 tygodnie (10 dni) i odbywać się np. raz do roku, podczas gdy inni gotowi są uczestniczyć w częstszych, ale krótszych praktykach (np. 3-5dniowych) w różnych przedsiębiorstwach.

Pojawiły się zatem postulaty wprowadzenia staży do nauczycielskich obowiązków, aby kontakt z praktyką funkcjonowania przedsiębiorstw był nie tylko regularny ale i ciągły.

- „Ja bym była za tym, żeby łączyć teorię z praktyką w tygodniu. Bo czasem się zastanawiam, jak dany problem teoretycznie wygląda, i chciałabym na bieżąco wiedzieć jak to jest w praktyce. A tak, to co, będę sobie na karteczke spisywała wszystkie pytania jakie wystąpiły? W następnym roku już tej klasy nie dostają, dostają inne przedmioty, i co mi po tym. Ja bym zrezygnowała z modułu 2-tygodniowego na rzecz stałej współpracy”.

Interesująca jest propozycja jednej NZ, ażeby w każdym tygodniu jeden dzień pracy dydaktycznej zamienić na dzień praktyki w przedsiębiorstwie, zlokalizowanym w otoczeniu miejsca zamieszkania.

- „Taki 2-tygodniowy wyjazd na 27 lat stażu pracy wiele wniesie, ale nauczyciel przedmiotów ekonomicznych powinien mieć możliwość pójścia raz w tygodniu na praktykę na miejscu, czyli 4 dni w szkole, 1 dzień praktyce. Ja mam ten systematyczny kontakt z biurem rachunkowym, czy z innym przedsiębiorstwem, to ma to sens.

A taki jednorazowy wyjazd? Nie wiem”.

Techniczna organizacja praktyk w formie ciągu 10 dni roboczych, przedzielonych weekendem, wydaje się odpowiadać większości uczestniczek i uczestników. Zwracają oni uwagę, że próba wydłużenia praktyk w czasie napotkałaby na pewne utrudnienia, związane jest z nieobecnością w miejscu pracy.

- „Te [praktyki – przyp. red] na pewno zakłóciły naszą pracę w szkole, ale gdyby był podział na tygodnie: jeden tydzień, przerwy, i za jakiś czas drugi tydzień, to byłoby łatwiej. Mógłby być jeden tydzień przed wakacjami i jeden po wakacjach”.
- „Dla mnie korzystniejsze by były terminy, które nie angażują zajęć szkolnych”.

Część nauczycielek i nauczycieli proponuje natomiast rozdzielenie okresu 10 dni, spędzanych w jednym przedsiębiorstwie, na dwa 5-dniowe, gdzie każda część praktyk odbywana by była w różnych firmach. NZ wskazują na korzyści, płynące z rozdzielenia praktyk na 2 bloki rozciągnięte w czasie. Stworzyłoby to NZ możliwość poznania realiów funkcjonowania 2 przedsiębiorstw o odmiennych profilach.

- „Dwie tygodniowe praktyki w dwóch różnych firmach, ale tylko tych, w których rzeczywiście chcemy mieć te praktyki”.
- „Ja miałam 2 tygodnie rozbite na dwa, i powiem szczerze, że byłam bardzo zadowolona, bo po tym pierwszym, gdy chodziłam po każdym dziale, miałam ogólny obraz. Trzy tygodnie przerwy miałam na ugruntowanie. Potem trafiłam do tego samego

przedsiębiorstwa, od razu do kadr i księgowości”.

- „Myślę, że praktyki można podzielić, czyli np. pierwszy tydzień w biurze rachunkowym, a drugi – w zakładzie produkcyjnym, czy handlowym. Bo my potrzebujemy wiedzy ogólnej z różnych dziedzin. My byliśmy dwa tygodnie w biurze rachunkowym, poznałyśmy dokładnie pracę biura, ale nie znamy produkcji i innych działów”.
- „Ja byłam w zakładzie produkcyjnym, gdzie była i produkcja, i rachunkowość, i dział handlowy, i dział marketingowy, i pod tym względem jestem zadowolona”.
- „Długość [praktyk – przyp. red.] jest dobra, tylko z podziałem dwa razy po pięć [dni – przyp. red.]”.
- „Ja bym przeanalizował, czy nie rozbić 10 dni, czyli zorganizować dwa pełne tygodnie, [podzielone – przyp. red.] na 2 okresy po 5 dni, z przerwą np. 3-miesięczną. Czy to nie byłoby bardziej efektywne? Mam wrażenie, że gdybyśmy mieli tylko 5 dni na to, żeby im [NZ – przyp. red.] to wszystko pokazać, to też byśmy dali radę, choć byłoby to znacznie bardziej intensywne niż teraz, co nie znaczy, że gorsze. Potem miałyby [NZ – przyp. red.] czas na przemyślenia, na analizę. I po tym czasie wróciłyby znowu. Wtedy – być może – byłyby w stanie więcej dopytać, zastanowić się, przemyśleć”.

W tym aspekcie zatem akcentowana jest przez NZ konieczność poszerzenia oferty dostępnych miejsc praktyk o większą liczbę przedsiębiorstw produkcyjnych, handlowych i usługowych.

- „Powinniśmy poznać również inne firmy, nie tylko finansowo-księgowe, ale też produkcyjne, usługowe, handlowe. Ja byłam nastawiona na taki profil, ale w tym projekcie chyba mało było takich firm. Ja nie uczę rachunkowości, więc czuję niedosyt na takiej płaszczyźnie”.
- „Dobrze by było zmienić charakter firm. Ja miałam w biurze rachunkowym, więc teraz mogłabym odbyć praktykę w przedsiębiorstwie. Tu mam niedosyt”.
- „Nauczyciele mają przeogromne oczekiwania, bo chcieliby się wiele nauczyć. Myślę, że – na miarę swoich możliwości – zakład pracy spełnił moje oczekiwania, ale w swoim, wąskim zakresie. A ekonomia, ekonomika, to bardzo szerokie dziedziny. Jeden zakład, to jest jedna cegielka, czyli nie jest to jeszcze cały budynek. Gdybym poszła do 100 przedsiębiorstw, to bym powiedziała: no, moje oczekiwania zostały spełnione w 50%”.

- „Dobrym rozwiązaniem byłoby umożliwienie praktykantce udziału w podobnych projektach z większą niż dotychczas częstotliwością, oraz umożliwienie praktyk w różnych branżach, tak by wachlarz rodzajów działalności był szerszy i bardziej zróżnicowany. Proponowanym rozwiązaniem jest udostępnienie praktykantce profesjonalnego portalu o tematyce związanej ze świadczeniem usług księgowych i rachunkowości. Zaplecze praktyczne (możliwości testowania / symulacji, użytkowania programów księgowych, płacowych, kadrowych, aplikacji do wypełniania dokumentów) – jak przyznała sama praktykantka – z pewnością pomogłoby w pracy dydaktycznej z młodzieżą szkolną”.



4

Stopień realizacji wskaźników projektu



4 Stopień realizacji wskaźników projektu

Głównym celem projektu „*Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie*” było opracowanie i przeprowadzenie praktyk w przedsiębiorstwach dla 60 NZ zawodów ekonomicznych z całej Polski, w tym co najmniej 12 mężczyzn, oraz – po uwzględnieniu wyników ewaluacji – wypracowanie modelu doskonalenia zawodowego NZ. W celu zmierzenia stopnia osiągnięcia założonego celu uczestnicy zostali poddani szeregowi testów z dziedziny ekonomii. Testy te przeprowadzone zostały przez Eksperta Kluczowego Projektu. W badaniu ewaluacyjnym natomiast uczestnicy mieli za zadanie dokonać oceny poziomu swoich umiejętności i wiedzy w zakresie różnorodnych aspektów pracy nauczycielskiej. Opinia nauczycielek i nauczycieli została skonfrontowana o opinią ich uczennic i uczniów.

W projekcie wzięło udział 60 nauczycieli i nauczycielek. Wszyscy uczestniczyli w trwających 10 dni praktykach i je ukończyli. Zmiana warunków realizacji (a dokładniej zmiana terminu, spowodowana problemami z rekrutacją) – według informacji, uzyskanych od zamawiającego raport IP2 – pozwoliła na rekrutację dodatkowych osób, niezależnie od płci. Stąd poniżej podawane są wyłącznie informacje o realizacji wskaźników merytorycznych, niezależnie od płci.

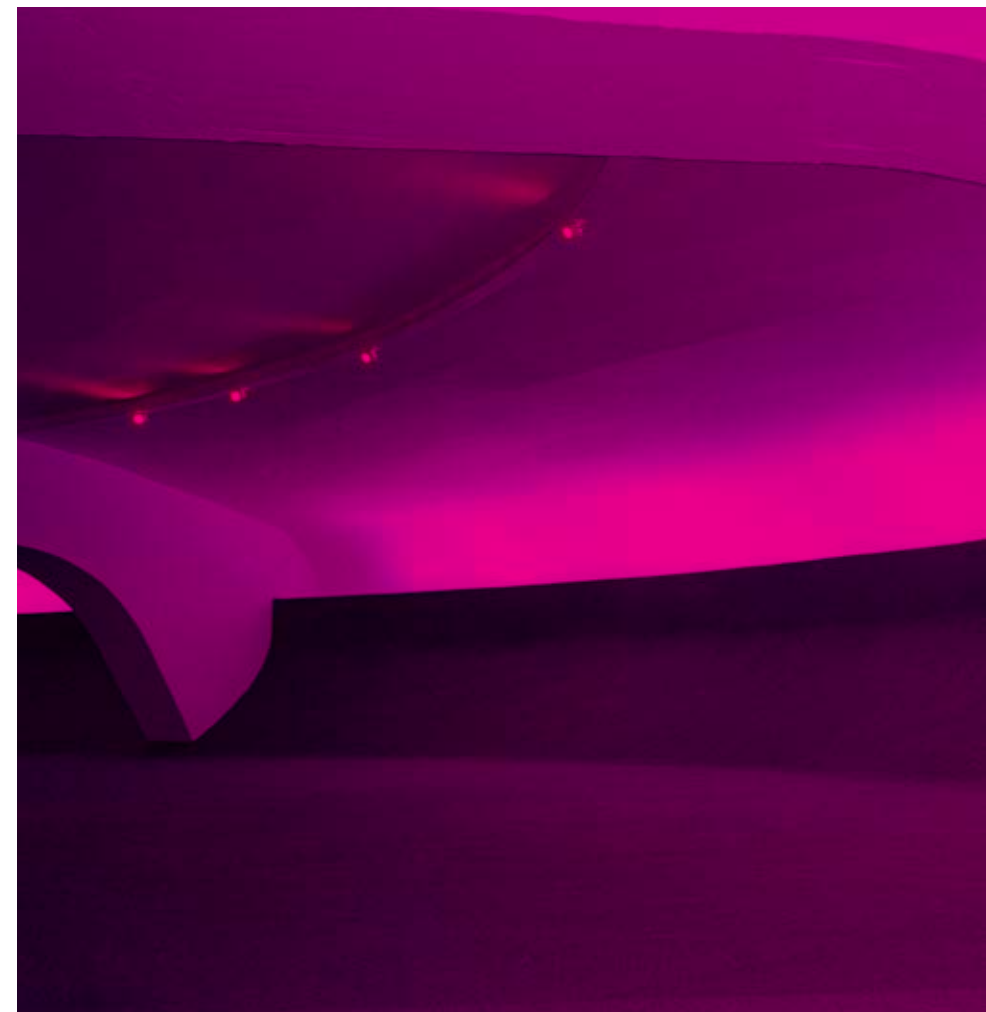
- Liczba nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu, którzy uczestniczyli w trwających 10 dni praktykach w przedsiębiorstwach w ramach działania – 60 (wskaźnik osiągnięty w 100%)
- Liczba NZ, którzy ukończyli cykl doskonalenia zawodowego w projekcie – 60 (wskaźnik osiągnięty w 100%- 60 osób ukończyło cykl doskonalenia zawodowego)
- Liczba nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu, przeszkolonych w obsłudze nowoczesnego sprzętu i oprogramowania ekonomicznego oraz w organizacji pracy w przedsiębiorstwach – nie mniej niż 52 (wskaźnik osiągnięty w 115,38%),
- Liczba NZ, wdrażających nowoczesne rozwiązania w procesie kształcenia zawodowego – nie mniej niż 52 (wskaźnik osiągnięty w 100%)
- Liczba NZ, którzy po stażu zrealizowali lekcję pokazową, przeszli test teoretyczny i praktyczny i otrzymali certyfikat, poświadczający nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych – nie mniej niż 52 (wskaźnik osiągnięty w 103,85% – 54 osób zrealizowało lekcję pokazową i przeszło jednocześnie testy: teoretyczny i praktyczny)

- Liczba NZ, którzy zwiększyli swoją świadomość w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn – nie mniej niż 52 (wskaźnik osiągnięty w 100% – 52 osoby, objęte wsparciem w tym obszarze; wszyscy zwiększyli swoją wiedzę i świadomość, w tym 47 K i 5 M)

Rezultaty miękkie:

- Nie mniej niż 52 osoby, u których zaktualizowano wiedzę fachową m.in. w zakresie nowoczesnych technik i technologii w obszarze nauczanego zawodu (wskaźnik osiągnięty w 115,38%);
- Nie mniej niż 52 osoby, u których udoskonalono warsztat pracy i zastosowano atrakcyjne metody pracy z uczniem w tym techniki multimedialne (wskaźnik osiągnięty w 103,85%).

5 Przyrost kompetencji merytorycznych uczestników projektu



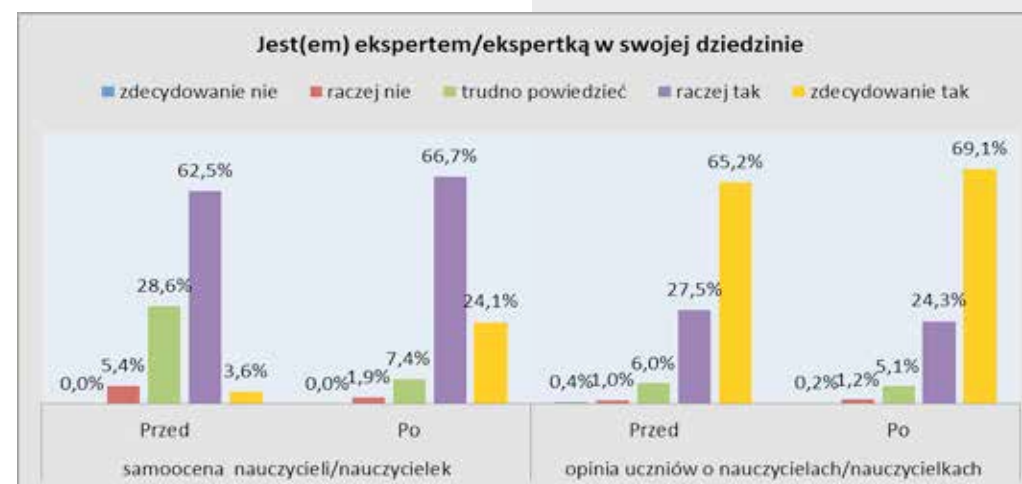
5 Przyrost kompetencji merytorycznych uczestników projektu

5.1. Samoocena NZ oraz oceny, dokonane przez ich uczniów i uczennice

Jak ujawniły wyniki badań ewaluacji ex ante opinia nauczycielek i nauczycieli na temat poziomu własnych kompetencji merytorycznych była wysoka już przed odbyciem praktyk, podobnie w opiniach ich uczniów i uczennic. Jak wykazała analiza porównawcza wyników, uzyskanych w toku badań ewaluacyjnych (przed praktykami i po ich zakończeniu) nastąpił wzrost oceny poziomu kompetencji merytorycznych nauczycielek i nauczycieli we wszystkich ocenianych zakresach. Trend ten dotyczy tak nauczycieli, jak i uczniów. U tych drugich jednak zanotowano niższy stopień wzrostu oceny poziomu kompetencji nauczycielskich. Wspomnieć należy, że przed przystąpieniem do praktyk, oceny omawianego obszaru kompetencji, wystawiane nauczycielom przez uczniów, były wysokie, znacznie wyższe od samooceny nauczycieli nauczycielek (szersza analiza w raporcie z ewaluacji ex ante). Niemniej jednak także uczniowie zauważyli zmianę w poziomie wiedzy i umiejętności nauczycieli, i w ankiecie, przeprowadzonej po praktykach, wystawili swoim nauczycielom noty wyższe. Wykresy, zamieszczone poniżej, stanowią graficzny obraz odpowiedzi udzielanych przez obie grupy. Kontakt z rzeczywistością realnie funkcjonujących na rynku pracy przedsiębiorstw pozwolił nauczycielkom i nauczycielom na pogłębienie wiedzy i umiejętności profesjonalnych. Spośród badanych zakresów

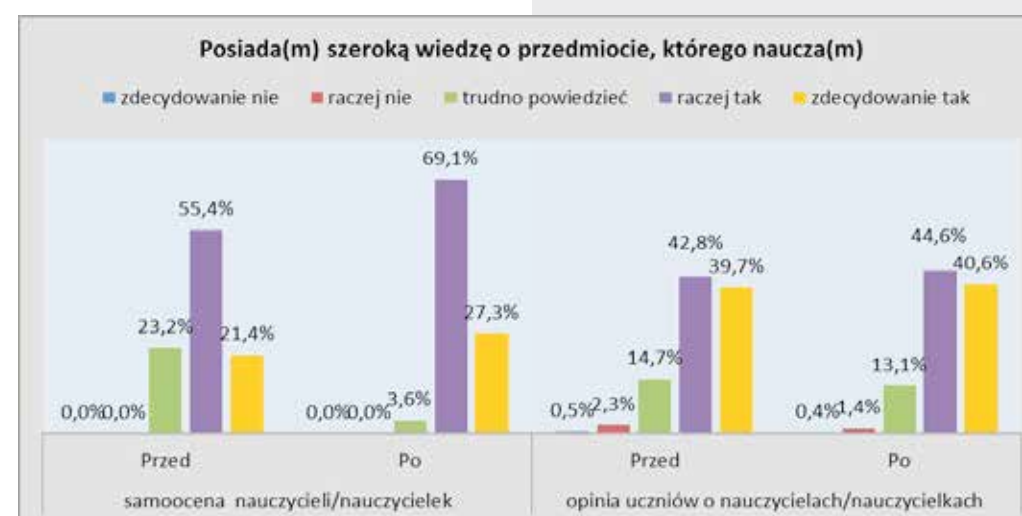
największy wzrost samooceny zauważono przy pytaniu o to, czy nauczyciele uważają siebie za ekspertów w swoich dziedzinach (wzrost ten odnosi się także do ocen, wystawianych przez uczniów). Przed odbyciem 10-dniowych praktyk 66,1% nauczycieli określało siebie jako „zdecydowanego” eksperta lub „raczej” eksperta w swojej dziedzinie. Po praktykach odsetek ten wzrósł o 24,7%, i wyniósł 90,7%. Z twierdzeniem tym zgodził się podobny odsetek badanych uczniów i uczennic. Po praktykach 93,4% uczniów określiło swoich nauczycieli mianem ekspertów, wzrost jednak nie był znaczący – przed realizacją praktyk poziom ten wyniósł 92,6%.

WYKRES NR 5. OPINIA NZ ORAZ ICH UCZENNIC/UCZNIÓW DOTYCZĄCA POZIOMU KOMPETENCJI MERYTORYCZNYCH – PRZED I PO REALIZACJI PRAKTYK



ŹRÓDŁO: BADANIA WŁASNE

WYKRES NR 6. OCENA POZIOMU WIEDZY NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK O NAUCZANYM PRZEDMIOCIE W OPINII ICH SAMYCH I ICH UCZENNIC I UCZNIÓW



Źródło: badania własne

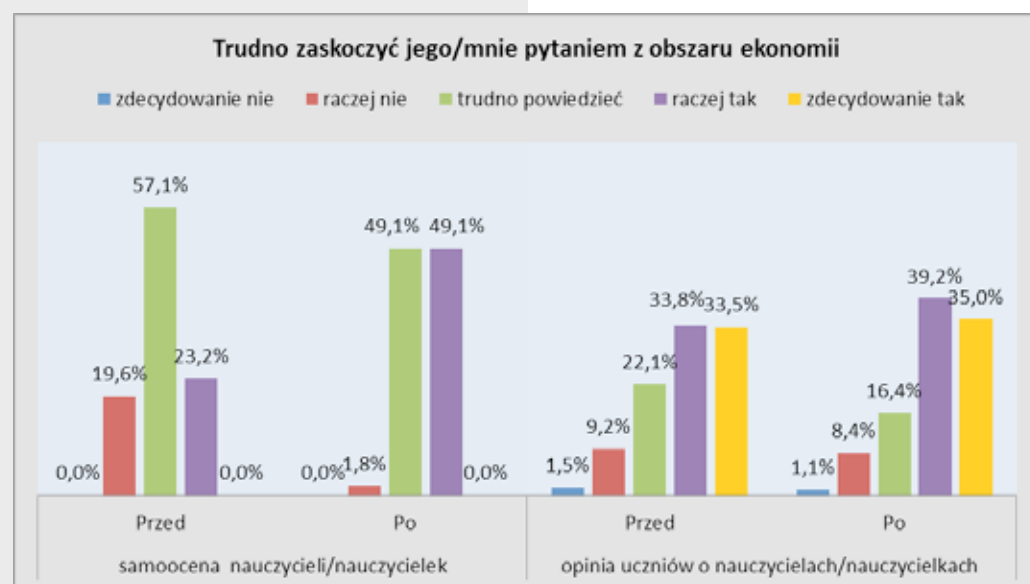
Kolejnym obszarem, wysoko ocenionym przez badanych, okazał się poziom i rozległość (głębokość) posiadanej wiedzy o nauczonym przedmiocie. Jeszcze przed praktykami żaden z badanych nie uważał, że nie ma szerokiej wiedzy na temat przedmiotu, który naucza, wysoki był natomiast odsetek osób niemających jasno sprecyzowanego zdania w tym temacie (23,2%). Wśród uczestników i uczestniczek praktyk stwierdzono wyraźny wzrost samooceny w omawianej kwestii (wzrost odsetka badanych, zgadzających się z twierdzeniem, o 19,6% – z 76,8% przed praktykami do 96,4% po praktykach). Z twierdzeniem tym – po odbyciu praktyk przez nauczycieli – zgadza się 85,1% uczennic i uczniów (wzrost o 2,7 %). Wzrost nie jest tak wyraźny, jak w przypadku samooceny nauczycieli.

Można wnioskować, iż uczestnicy po odbyciu praktyk nabrali poczucia pewności, co do własnej – pogłębionej w czasie stażu – wiedzy merytorycznej.

Po praktykach trudniej jest zaskoczyć uczestników pytaniem z obszaru ekonomii. Odsetek badanych, którzy „raczej” zgadzają się z tym twierdzeniem wzrósł aż o 25,9% (z 23,2% przed praktykami do 49,1% po praktykach). Zastanawia fakt, że żaden NZ ani przed praktykami, ani po ich zakończeniu nie zdecydował się zaznaczyć odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Istnieje możliwość, że jest to spowodowane świadomością istnienia obszarów własnej niewiedzy. Prawdopodobnie uczestnictwo w projekcie pogłębiło świadomość rozległości wiedzy i umiejętności na płaszczyźnie nauczanych przedmiotów i zwiększyło świadomość własnych braków i konieczności dalszego podnoszenia własnych kompetencji. Jednocześnie NZ, podczas wywiadów grupowych opowiadali, że – choć praktyka w przedsiębiorstwie poszerzyła zakres ich wiedzy z dziedziny ekonomii – to obszar, jakim objęte były praktyki, stanowił jedynie wycinek szerokiej dziedziny wiedzy ekonomicznej. Stwierdzenia te

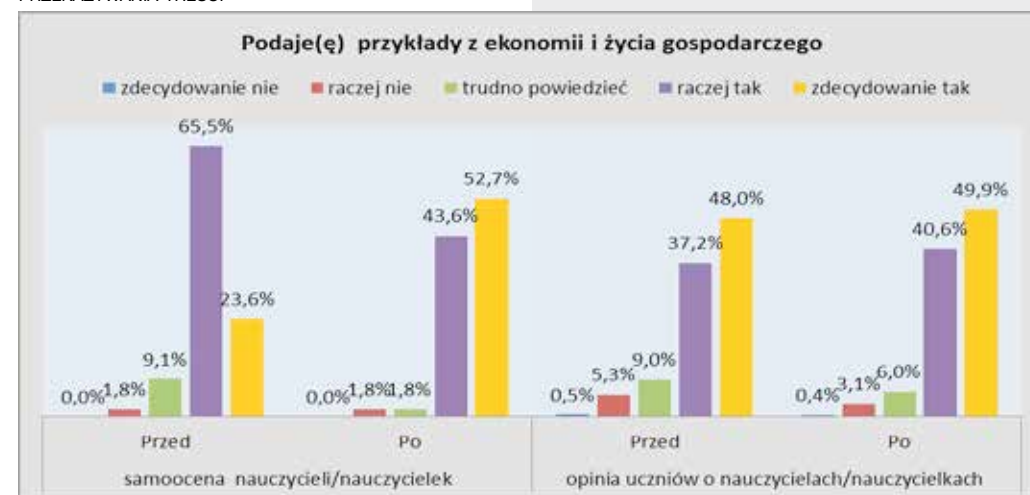
dowodzą sesowności inicjatyw takich, jaką jest niniejszy projekt, oraz wskazują na konieczność ich kontynuacji. NZ przyznają, że podobnie jest w szkole. Pomimo, że uczą często różnorodnych przedmiotów jednocześnie, to ich wiedza skupia się na poszczególnych aspektach wiedzy ekonomicznej, potrzebnych do przygotowania uczniów w ramach danego przedmiotu. Uczestnicy projektu przekonani są jednocześnie, że nie muszą być wszechwiedzącymi i nieomylnymi ekspertami, którzy zawsze znają odpowiedź na każde pytanie. Badani nauczyciele potrafili przyznać się do swojej niewiedzy. Uczniowie, tak jak w przypadku innych obszarów kompetencji merytorycznych NZ, wystawiają wyższe noty swoim nauczycielom niż oni sami. 74,1% uważa, że ich nauczycieli trudno jest zaskoczyć pytaniem z obszaru ekonomii (wzrost o 6,9 %).

WYKRES NR 7. OPINIA NAUCZYCIELEK/NAUCZYCIELI I ICH UCZENNIC/UCZNIÓW O POZIOMIE KOMPETENCJI MERYTORYCZNYCH NAUCZYCIELI



Źródło: badania własne

WYKRES NR 8. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI ORAZ ICH UCZENNIC I UCZNIÓW, DOTYCZĄCA SPOSOBU PRZEKAZYWANIA TREŚCI



Źródło: badania własne

Doświadczenie pracy w przedsiębiorstwie poskutkowało wzrostem umiejętności posługiwania się podczas prowadzonych lekcji konkretnymi przykładami z gospodarki i ekonomii. Po praktykach znacznie wzrósł odsetek nauczycieli, zdecydowanie potwierdzających podawanie przykładów z nauczanej dziedziny (odsetek odpowiedzi „zdecydowanie tak” wzrósł o 29,1 % – z 23,6% do 52,7%, przy jednoczesnym spadku odsetka odpowiedzi „raczej tak” o 21,9 % – z 65,5% do 43,6%). W odniesieniu do cytowanych już wcześniej w raporcie wypowiedzi NZ należy również zaakcentować, iż w ramach praktyk

otrzymali oni pakiety gotowych przykładów do wykorzystania, dzięki którym mogli urozmaicić prowadzone przez siebie lekcje, uatrakcyjnić je, zbliżyć do realnych wyobrażeń na temat warunków funkcjonowania przedsiębiorstw. W niewielkim stopniu wzrósł odsetek uczniów i uczennic, którzy mieli zbieżne oceny z NZ. Odsetek uczniów, którzy zauważyli, że nauczyciele częściej posługują się przykładami z dziedziny ekonomii, wzrósł o 5,3 pkt. proc. (łączna suma odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak” przed praktykami wyniosła 85,5%, po praktykach osiągnęła poziom 90,5%).

W opinii badanych przykłady podawane przez nauczycieli stały się bardziej atrakcyjne, ciekawe i mające zastosowanie w praktyce. Po stażu odsetek badanych nauczycieli, zgadzających się z powyższym twierdzeniem, wzrósł o 22,6 pkt. proc. – z 66,1% do 88,7%. Podobny odsetek uczniów jest zdania, że po praktykach przykłady, podawane przez nauczycieli, stały się ciekawsze i bardziej praktyczne. Odsetek ten wzrósł jedynie w niewielkim stopniu (o 2,7 pkt. proc.). Tak jak w przypadku omówionych wcześniej aspektów pracy nauczycielskiej, był on wysoki już przed przystąpieniem nauczycieli do realizacji praktyk (82,8% przed rozpoczęciem i 85,5% po zakończeniu).

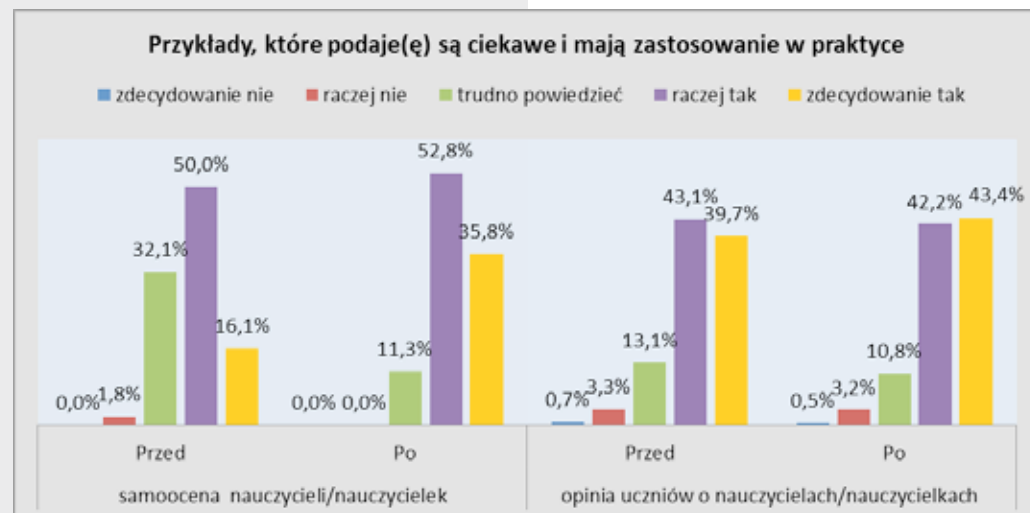
W procesie badań ewaluacyjnych zdecydowano się rozszerzyć zakres badanych umiejętności i wiedzy nauczycieli o kilka aspektów, ocenianych jedynie z perspektywy samych uczestników i uczestniczek.

Jak sami nauczyciele oceniają, aspektem wiedzy, który wzrósł najbardziej podczas udziału w projekcie była znajomość warunków obsługi ekonomicznej przedsiębiorstw. Podczas gdy przed przystąpieniem do praktyk jedynie 12,7% spośród uczestników twierdziło, że ta znajomość jest na poziomie wysokim lub bardzo wysokim, to już po praktykach odsetek ten wzrósł do 74,6%, co oznacza wzrost aż o 61,8%. Nauczyciele, dzięki udziałowi w praktykach, w dużym stopniu zapoznali się z:

- organizacją pracy w nowoczesnych przedsiębiorstwach (wzrost samooceny o 60% – z 5,45% do 65,5%),
- profesjonalnym słownictwem, stosowanym w przedsiębiorstwach (wzrost odpowiedzi „w stopniu wysokim” i „bardzo wysokim” o 48,8 % – z 36,4% do 85,2%),
- obsługą nowoczesnego sprzętu i oprogramowania ekonomicznego (wzrost o 42,4 % – z 30,4% do 72,7%);
- nowoczesnymi technologiami, służącymi do obsługi ekonomicznej przedsiębiorstw (wzrost o 42,1 % – z 17,9% do 60%).

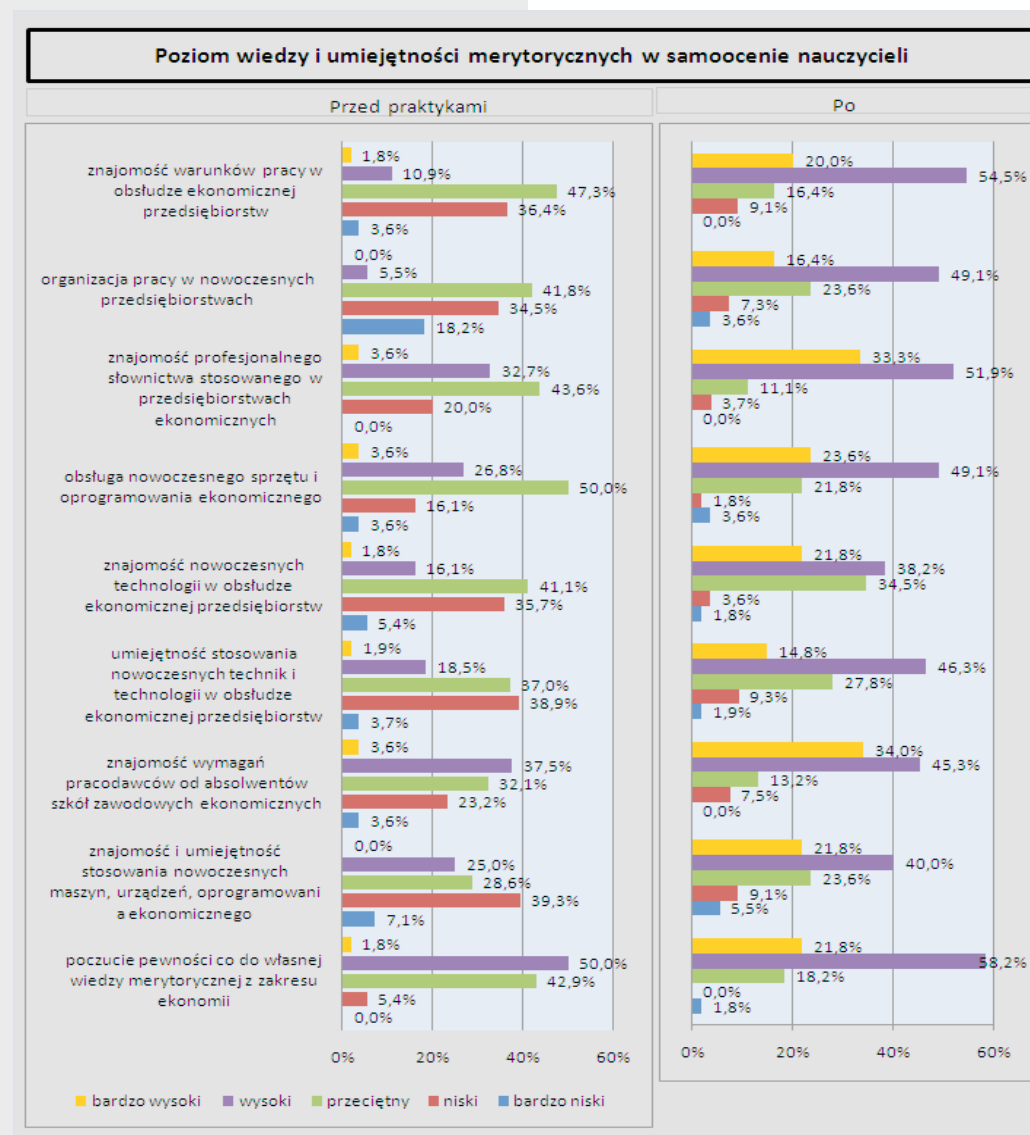
Wrosła również umiejętność stosowania nowoczesnych technologii w obsłudze ekonomicznej przedsiębiorstw (wzrost o 40,7% – z 20,4% do 61,1%), znajomość wymagań pracodawców od absolwentów zawodowych szkół ekonomicznych (wzrost o 38,2% – z 41,1% do 79,3%), znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnych maszyn, urządzeń, oprogramowania ekonomicznego (wzrost o 36,8% – z 25% do 61,8%), świadomość własnej wiedzy merytorycznej z zakresu ekonomii (wzrost o 28,2% – z 51,8% do 80%).

WYKRES NR 9. OPINIA NAUCZYCIELEK, NAUCZYCIELI I ICH UCZENNIC I UCZNIÓW, DOTYCZĄCA ODNIESIENIA PODAWANYCH PRZYKŁADÓW DO PRAKTYKI



Źródło: badania własne

WYKRES NR 10. SAMOOCENA NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK ODNOŚNIE RÓŻNORODNYCH ASPEKTÓW KOMPETENCJI MERYTORYCZNYCH



ŹRÓDŁO: BADANIA WŁASNE

5.2 Kompetencje merytoryczne NZ w ocenie eksperta kluczowego

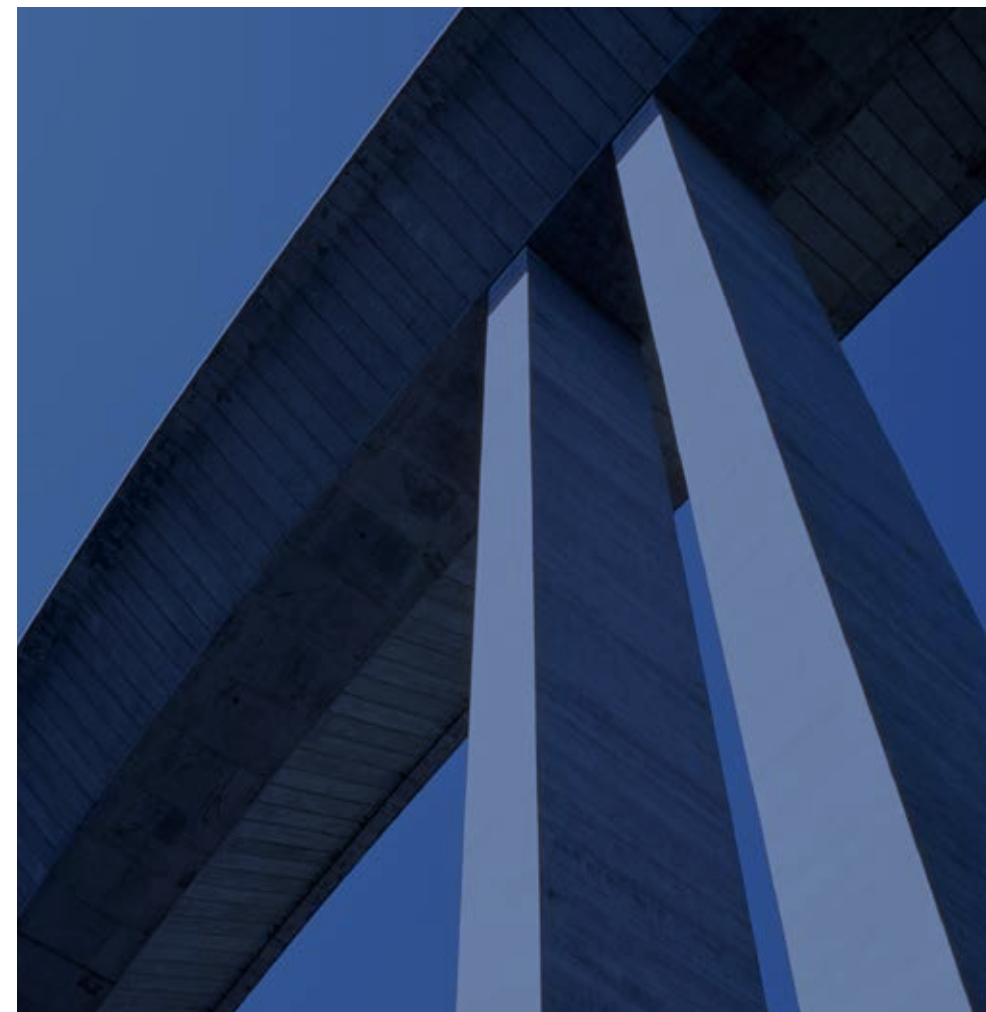
W celu zmierzenia zmiany poziomu kompetencji merytorycznych nauczycieli przeprowadzono podczas spotkań diagnozujących szereg testów z zakresu ekonomii.

W ramach zadania ekspertowi kluczowemu powierzono zadanie przeprowadzenia testów teoretycznych, praktycznych oraz prezentacji indywidualnych i ich ocenę. Dodatkowo EK ocenił pod kątem merytorycznym lekcje, nagrane w szkołach. Wszystkie te czynności, w celu umożliwienia porównania wyników, przeprowadzone zostały przed praktykami i po ich zakończeniu.

Wyniki zaprezentowane przez EK korespondują z subiektywną oceną, wystawioną przez samych nauczycieli oraz przez ich uczniów i uczennice.

Ekspert kluczowy określił jednoznacznie, że w wyniku udziału w projekcie podniosła się wiedza i umiejętności praktykantów i praktykantek w zakresie merytorycznym. Szersze analizy eksperta kluczowego, przedstawione w „Raporcie z pilotażowego wdrożenia programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach”.

6 Kompetencje dydaktyczne NZ



6 Kompetencje dydaktyczne NZ

W projekcie założono, że każdy z uczestników przygotuje i przeprowadzi lekcję pokazową, która zostanie nagrana, a następnie oceniona przez zespół ewaluacyjny (w tym doświadczoną teoretyczkę i praktyczkę w zakresie dydaktyki). To narzędzie, w połączeniu z ankietą audytoryjną, w której nauczyciele dokonali samooceny, i ankietą audytoryjną, przeprowadzoną podczas nagrywania lekcji wśród uczniów i uczennic, dały pełen obraz poziomu dydaktyczno-metodycznych kompetencji nauczycieli, biorących udział w projekcie.

Zespół ewaluacyjny, analizując poziom umiejętności dydaktyczno-metodycznych nauczycieli wziął pod uwagę takie aspekty prowadzonych lekcji jak: struktura, dobór treści, komunikacja, atmosfera, aktywność uczniów i uczennic, aspekt metodyczny.

Przeanalizowawszy wyniki badań stwierdzić można, że poziom kompetencji dydaktycznych wśród nauczycieli, biorących udział w projekcie, wzrósł po odbyciu praktyk. Trend ten zgodnie potwierdzają wszystkie analizowane źródła. Poziom i zakres kompetencji dydaktycznych NZ oceniony został w każdym ze źródeł odmiennie. Istnieją jednak pewne płaszczyzny zbieżne, lecz w tych przypadkach ocena zespołu ewaluacyjnego jest zawsze niższa aniżeli samoocena NZ oraz opinie uczniów i uczennic. Należy także zaakcentować, iż trudno jest rzetelnie porównywać i zestawiać dane z powyższych źródeł z uwagi na fakt, iż analiza oglądanych przez ewaluatorów nagrań nie nosi żadnych znamion analizy statystycznej,

nie oferuje żadnych zestawień uśrednionych wartości początkowych i uśrednionych przyrostów w poszczególnych obszarach kompetencji. Zatem poniżej zamieszczone wnioski są tylko próbą wytyczenia ogólnych trendów, w oparciu o analizę jakościową każdej lekcji, nagranej przed praktykami, (oraz zbiorczych wniosków ze wszystkich 56 lekcji) i lekcji, nagranych po odbyciu praktyk (oraz zbiorczych wniosków ze wszystkich przeanalizowanych 54 lekcji).

Różnice – w zależności od autora opinii (NZ, uczniowie i uczennice, zespół ewaluacyjny) – widoczne są już w analizach sprzed odbycia praktyk. Poziom kompetencji dydaktycznych najwyższy był w opinii samych NZ. Uczniowie i uczennice zaś, inaczej niż w kwestii umiejętności merytorycznych (przed praktykami ocena poziomu umiejętności merytorycznych była wyższa w opinii uczniów i uczennic niż nauczycielek i nauczycieli; sytuacja ta nie zmieniła się po praktykach) ocenili nauczycieli niżej, aniżeli oni sami. Ocena kompetencji dydaktycznych, dokonana przez zespół ewaluacyjny okazała się natomiast być znacznie niższa, zarówno od obrazu przedstawionego przez uczniów, jak i przez nauczycielki. Wyniki badań, przeprowadzonych po praktykach wykazały ten sam trend.

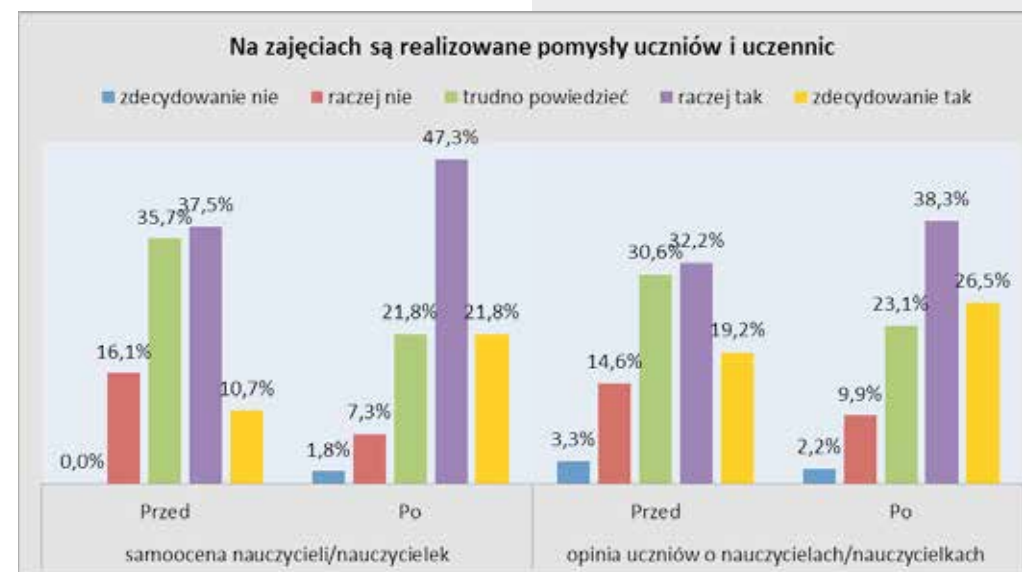
Wyniki, uzyskane po praktykach – pomimo zasygnalizowanych powyżej różnic – są według wszystkich ocenających wyższe.

6.1. Samoocena NZ oraz ocena, dokonana przez uczniów i uczennice

Spośród aspektów pracy dydaktycznej, ocenianej zarówno przez NZ, jak i ich uczniów i uczennice, najbardziej znaczący wzrost zauważono w aspekcie włączania do lekcji pomysłów uczniów i uczennic. Po praktykach

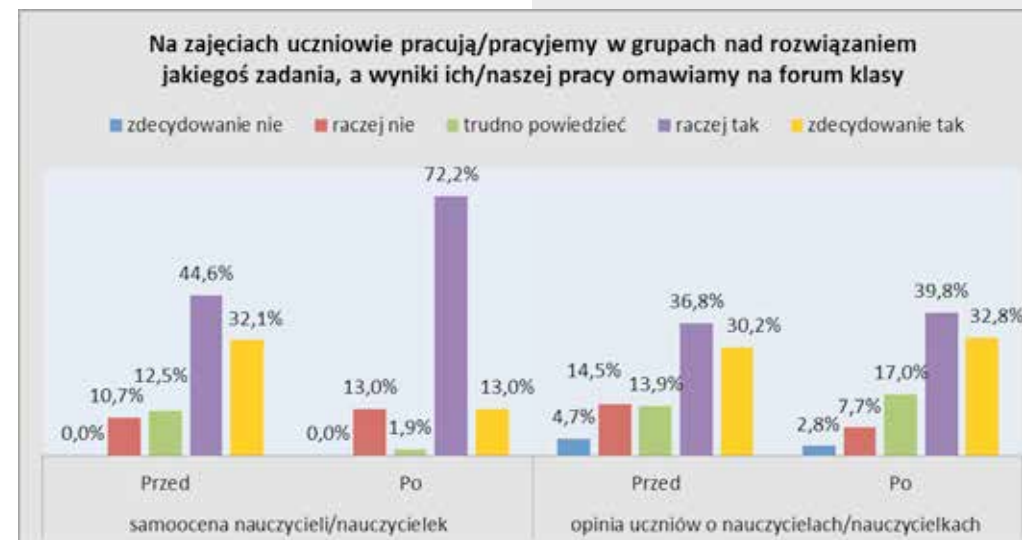
69,1% badanych nauczycielek i nauczycieli stwierdziło, że na zajęciach realizowane są pomysły uczniów (wzrost o 20,9% – z 48,2%). Opinię taką potwierdza niewiele mniejszy odsetek uczniów i uczennic – po praktykach z twierdzeniem tym zgodziło się 64,8% (wzrost o 13,3% – z 51,5% przed praktykami).

WYKRES NR 11. CZY INICJATYWY UCZNIÓW I UCZENNIC SĄ UWZGLĘDNIANE W CZASIE LEKCJI? SAMOOCENA NAUCZYCIELI ORAZ OCENA UCZNIÓW



Źródło: badania własne

WYKRES NR 12. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT WYKORZYSTYWANYCH METOD PRACY



Źródło: badania własne

WYKRES NR 13. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT ORGANIZACJI ZAJĘĆ

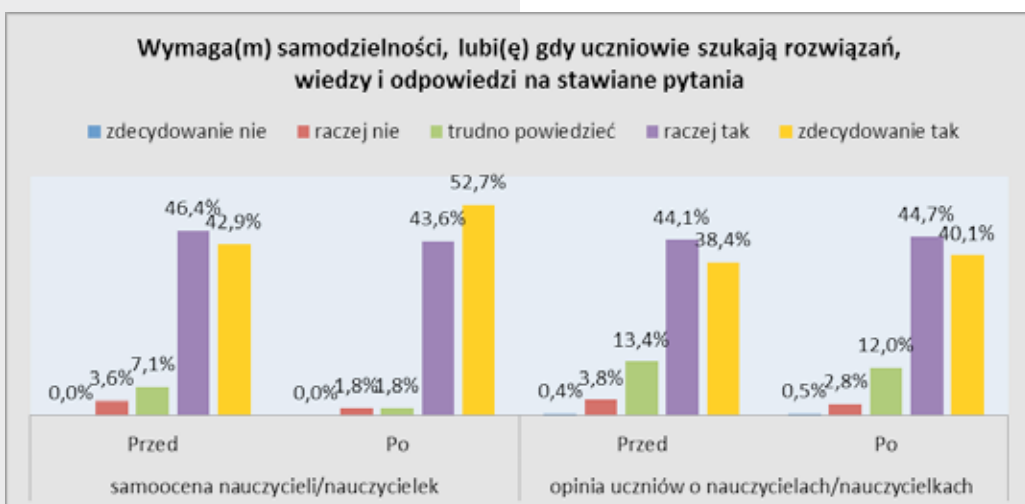


Źródło: badania własne

Po praktykach wzrósł odesłek NZ, deklarujących, że na prowadzonych przez nich zajęciach uczniowie i uczennice pracują w grupach (wzrost o 8,4 % – z 76,8% do 85,2%). 72,6% uczniów i uczennic powierza, że na lekcjach ma okazję do pracy grupowej, której wyniki są omawiane na forum klasy (wzrost o 5,6 % – z 67,93%).

Większość nauczycieli (89,1% po praktykach) jest przekonana, że uczniowie i uczennice wiedzą od początku lekcji jaki jest cel zajęć i co będzie ich treścią. Nieco mniej uczniów i uczennic potwierdza tą tezę (85,1% po praktykach, 79,3% przed).

WYKRES NR 14. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT SPOSOBÓW NAUCZANIA



Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (96,4%) twierdzi, że wymaga od swoich uczniów samodzielności. NZ deklarują, że lubią gdy uczniowie i uczennice poszukują rozwiązań, wiedzy i odpowiedzi na stawiane pytania (wzrost o 7,1 % z 89,3%). Zdanie to podzieliło 84,8%

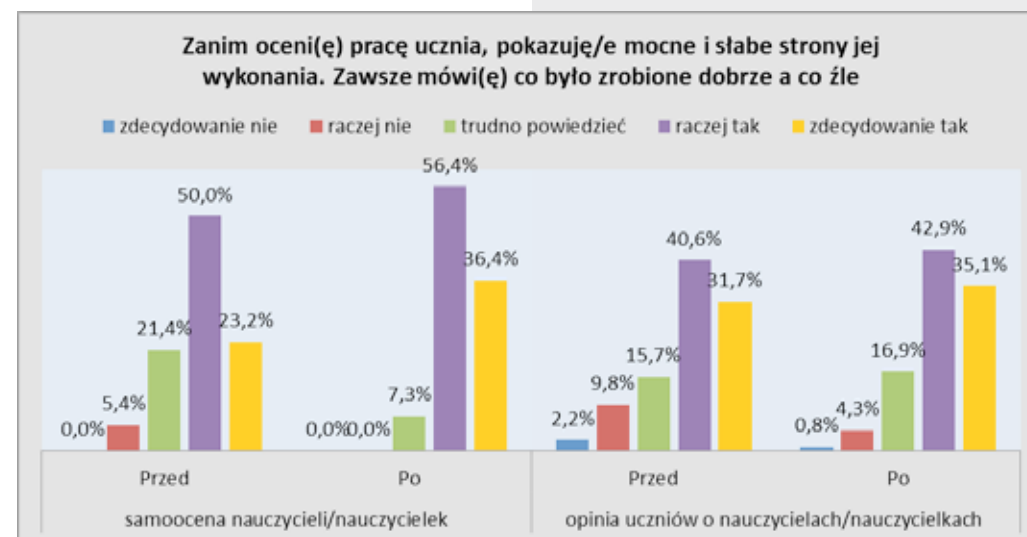
badanych uczniów i uczennic – po praktykach wzrost o 2,3 % (z 82,5%). Podobny wzrost i entuzjazm dotyczy opinii na temat tego, czy aktywność uczniów i uczennic jest doceniana oraz stymulowania.

WYKRES NR 15. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT STYMULOWANIA AKTYWNOŚCI UCZNIÓW



Źródło: badania własne

WYKRES NR 16. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT SPOSOBU OCENIANIA

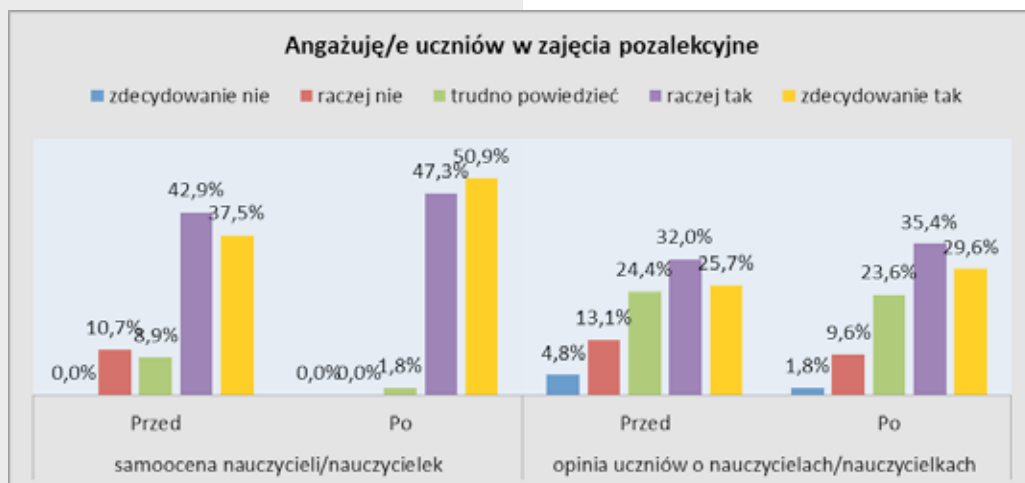


Źródło: badania własne

Nauczycielki i nauczyciele twierdzą, iż oceniając uczniów częściej pokazują ich mocne i słabe strony przy wykonaniu danego zadania. Starają się częściej mówić uczniom co zrobili dobrze,

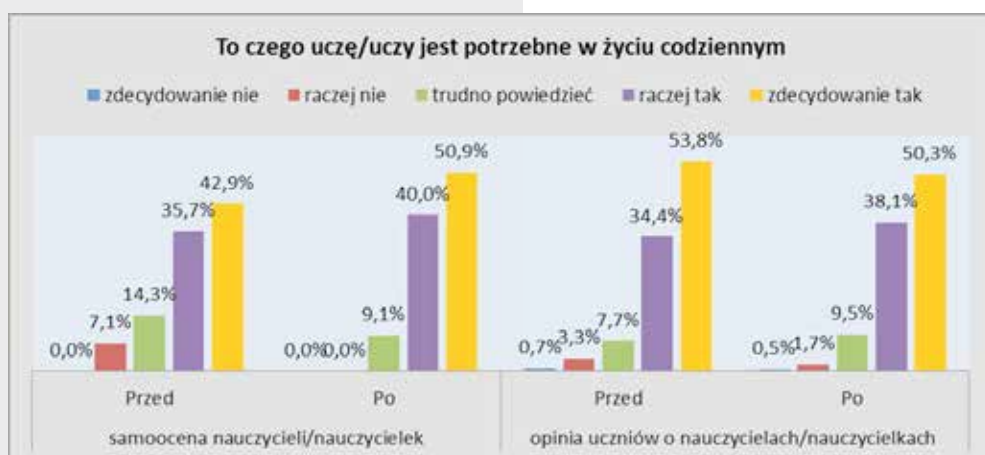
a co źle (wzrost o 19,5 % z 73,2% do 92,7%). Zauważa to 78% badanych uczennic i uczniów (wzrost o 5,7% z 72,3%).

WYKRES NR 17. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT ANGAŻOWANIA UCZNIÓW W ZAJĘCIA POZALEKCYJNE



Źródło: badania własne

WYKRES NR 18. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT POWIĄZANIA NAUCZANYCH TREŚCI Z ŻYCIEM CODZIENNYM

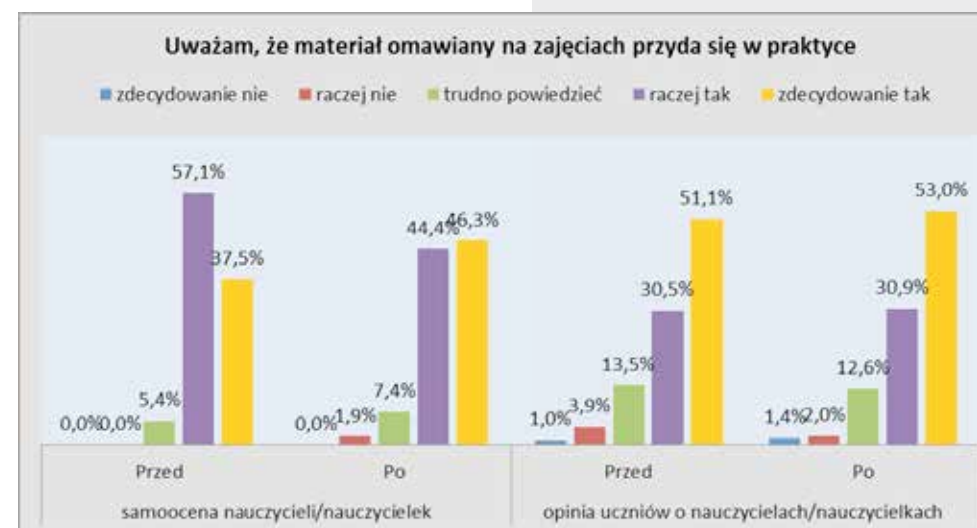


Źródło: badania własne

Niemal wszyscy nauczyciele (98,2%) deklarują, że zabiegają o zaangażowanie uczniów w zajęcia pozalekcyjne (wzrost odsetka badanych o 17,8 pkt. proc. z 80,4%). Z twierdzeniem tym zgadza się około 2/3 uczniów (65% po praktykach, wzrost o 7,3% z 57,7%). Cieszy wzrost odsetka badanych nauczycieli, którzy przekonani są, że to, czego uczą, jest potrzebne w życiu codziennym (wzrost o 12,3 pkt. proc. z 78,6% do 90,9%). Po praktykach żaden NZ nie

zaprzeczył temu twierdzeniu. Większość uczniów dostrzega użyteczność zdobywanej wiedzy w życiu codziennym (88,4%). Można przypuszczać, iż ten wzrost wynika z poznania rzeczywistych warunków funkcjonowania przedsiębiorstw w ramach praktyk oraz wzbogacenia warsztatów metodycznych o liczne inspirujące (oraz odwiercające realia gospodarcze) przykłady.

WYKRES NR 19. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT POWIĄZANIA NAUCZANYCH TREŚCI Z PRAKTYKĄ

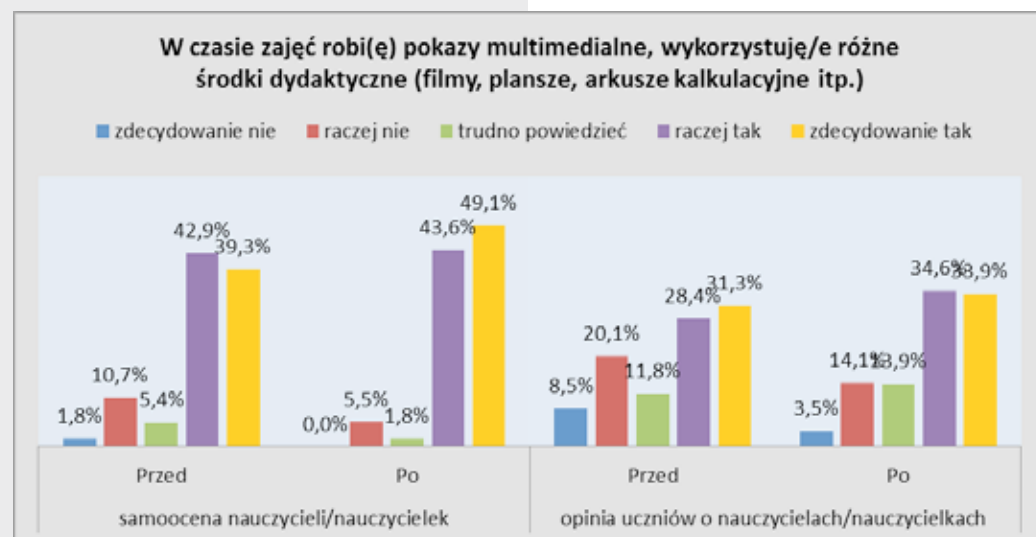


Źródło: badania własne

W tej perspektywie interesujące są również rozkłady odpowiedzi na pytanie, dotyczące tego, czy wiedza przekazywana przez NZ w toku lekcji znajduje zastosowanie w późniejszej praktyce zawodowej. Zdecydowana większość (90,7%) badanych NZ twierdzi, że materiał „zdecydowanie” lub „raczej” przyda się w praktyce. Zauważyć można jednak wzrost odsetka osób, mających w tym względzie wątpliwości (7,4% odpowiedzi „trudno powiedzieć”) oraz pojawienie się osób, niezgadających się z tym twierdzeniem (1,9% odpowiedzi „raczej nie”). Zjawisko to wynikać może z faktu zderzenia zakresów wiedzy oraz ich codziennej praktyki edukacyjnej z rynkiem

pracy, w wyniku czego NZ dostrzegli braki systemu szkolnictwa zawodowego w zakresie praktycznego przygotowania uczniów i uczennic do aktywnego wejścia na rynek pracy. Zatem NZ twierdzą obecnie, że na ich lekcjach więcej jest treści przydatnych w praktyce, jednak z uwagi na podstawy programowe poszczególnych przedmiotów i konieczność przygotowań do egzaminu (a nie „do wejścia na rynek”), w szkole zawodowej jest za dużo teorii. Jest ona wymagana egzaminem zawodowym, zatem – pomimo wzbogacenia i uatrakcyjnienia własnych warsztatów w toku udziału w projekcie – NZ nadal muszą nauczać (przynajmniej częściowo) teorii.

WYKRES NR 20. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT STOSOWANIA PODCZAS LEKCJI RÓŻNORODNYCH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

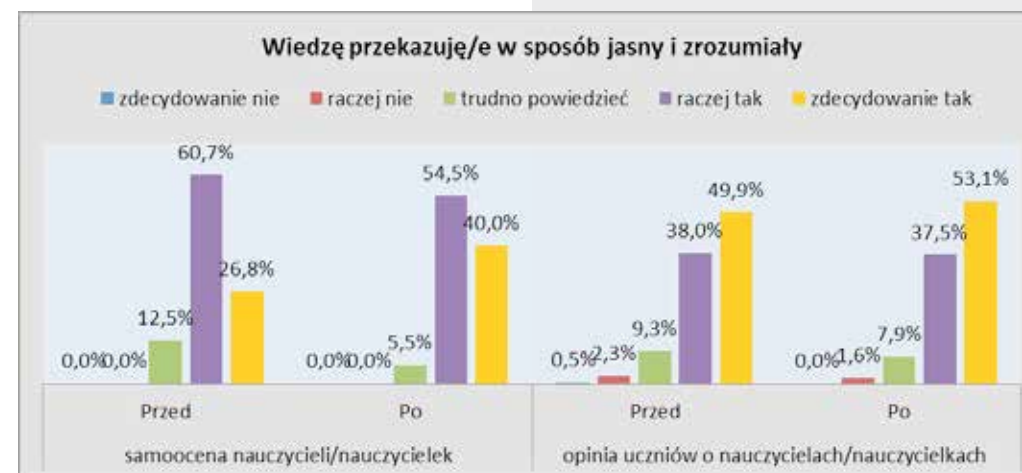


Źródło: badania własne

Ważną rolę w procesie motywowania do nauki pełni – w opiniach badanych – zastosowanie ciekawego, niestandardowego, nowego z perspektywy ucznia warsztatu metodycznego. Zdecydowana większość respondentów (92,7%) twierdzi, że w procesie nauczania wykorzystuje różnorodne środki dydaktyczne, oraz różne środki przekazu, np. prezentacje multimedialne (wzrost o 10,6% – z 82,1%). 5,45% badanych nauczycielek i nauczycieli

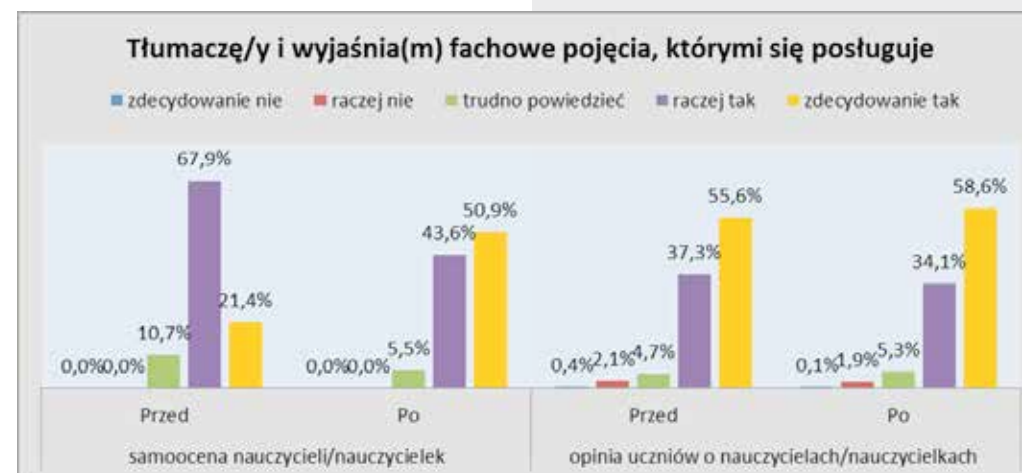
przyznaje się do tego, że nie korzysta z urozmaiconych pomocy (12,5% przed praktykami). Stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych przez nauczycieli i nauczycielki dostrzega 68,5% uczniów (wzrost o 8,8 pkt.% z 59,7% przed praktykami). Ten obszar samooceny oraz opinii uczniów w najbardziej wyraźnym stopniu różni się od ocen zespołu ewaluacyjnego (o czym później).

WYKRES NR 21. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT STOPNIA JASNOŚCI PRZEKAZYWANYCH TREŚCI



Źródło: badania własne

WYKRES NR 22. OPINIA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI, A TAKŻE UCZENNIC I UCZNIÓW NA TEMAT JASNOŚCI WYKORZYSTYWANEGO PRZEZ NAUCZYCIELI SŁOWNICTWA

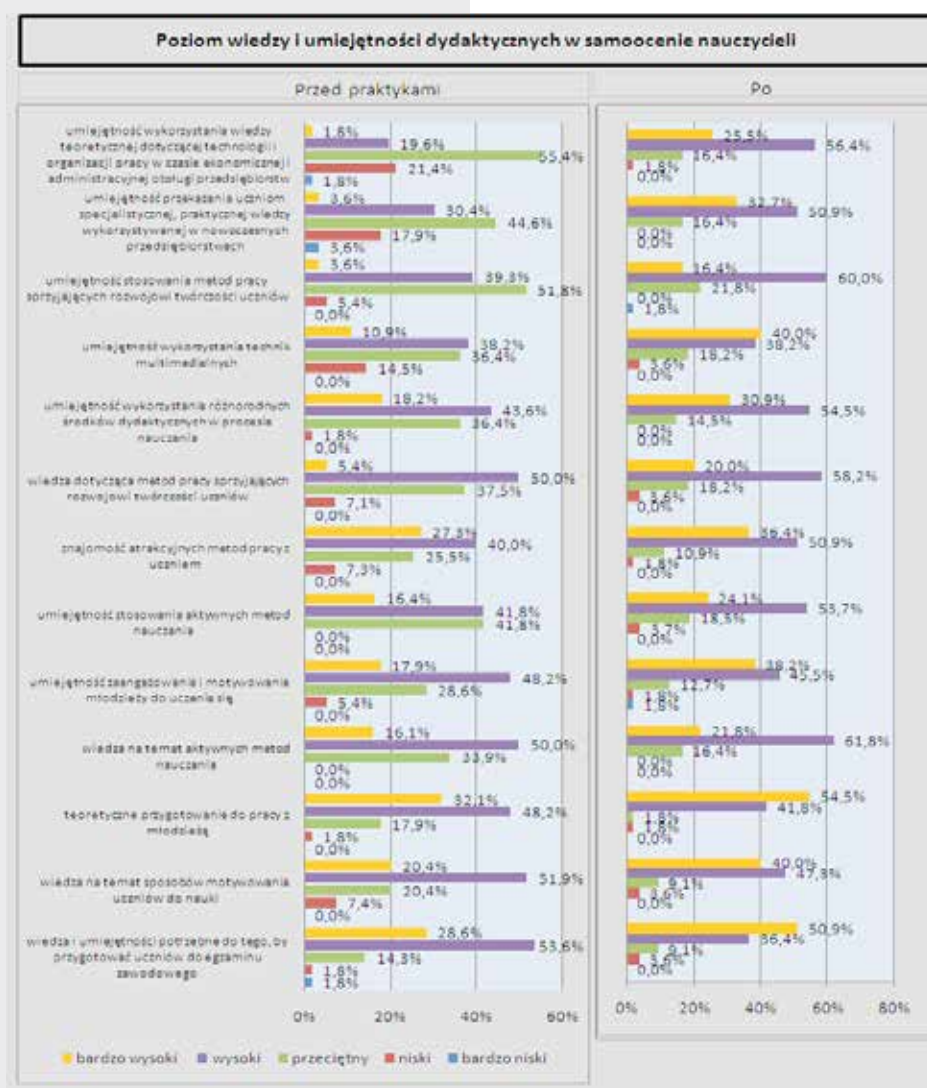


Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (94,5% po praktykach, 88,2% przed) jest zdania, że sposób, w jaki przekazują wiedzę, jest jasny i zrozumiały dla odbiorców. Zmalał odsetek niemających zdania na ten temat – z 12,5% do 5,5%. Niemal tyle samo uczniów (90,5% po praktykach i 87,9% przed praktykami) potwierdza zdanie NZ. Wśród uczniów i uczennic znalazło się jednak 1,6% tych, którzy nie zgadzają się z tezą, jakoby wiedza kierowana do nich przedstawiana była w sposób jasny i czytelny (przed praktykami

było to 2,8%). Po praktykach zwiększył się także odsetek NZ, deklarujących, że podczas prowadzonych lekcji tłumaczą i wyjaśniają fachowe pojęcia, którymi się posługują (89,3% przed praktykami i 94,5% po ich zakończeniu). Tak jak i przed projektem, tak i po jego zakończeniu nie było nauczyciela, który zadeklarowałby w ankiecie, że jest inaczej. Zdanie nauczycieli podzieliła niemal tyle samo uczniów (92,7%). Także i niżej omówione zakresy umiejętności dydaktycznych NZ oceniają wysoko.

WYKRES NR 23. SAMOOCENA NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK ODNOŚNIE POZOSTAŁYCH ASPEKTÓW PRACY DYDAKTYCZNEJ



Źródło: badania własne

- umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej, dotyczącej technologii i organizacji pracy w czasie ekonomicznej i administracyjnej obsługi przedsiębiorstw (wzrost o 60,4 % – z 21,4% do 81,8%);
- umiejętność przekazania uczniom specjalistycznej, praktycznej wiedzy i umiejętności, wykorzystywanych w rzeczywistych warunkach pracy nowoczesnych przedsiębiorstw (wzrost o 49,7 % – z 33,9% do 83,6%);
- umiejętność stosowania metod pracy, sprzyjających rozwojowi twórczości uczniów (wzrost o 33,5% – z 42,9% do 76,4%);
- umiejętność wykorzystania różnorodnych środków dydaktycznych w procesie nauczania (wzrost o 23,6% – z 61,8% do 85,5%);
- wiedza, dotycząca metod pracy, sprzyjających rozwojowi twórczości uczniów (wzrost o 22,8 % – z 55,4% do 78,2%);
- znajomość atrakcyjnych metod pracy z uczniem (wzrost o 20,0% z 67,3% do 87,3%);
- umiejętność stosowania aktywnych metod nauczania (wzrost o 19,6 % – z 58,2% do 77,8%);
- umiejętność zaangażowania i motywowania młodzieży do uczenia się (wzrost o 17,6 % – z 66,1% do 83,6%);
- wiedza na temat aktywnych metod nauczania (wzrost o 17,6% – z 66,1% do 83,6%);
- wiedza na temat sposobów motywowania uczniów do nauki (wzrost o 15,1% – z 72,2% do 87,3%);
- wiedza i umiejętności, związane

z przygotowaniem uczniów i uczennic do egzaminu zawodowego (wzrost o 5,1% – z 82,1% do 87,3%);

6.2. Ocena porównawcza zakresu i poziomu kompetencji dydaktycznych – zespół ewaluacyjny

6.2.1 Przyrost kompetencji

Analiza porównawcza poziomów kompetencji dydaktycznych NZ, na bazie prowadzonych przez nich lekcji, nagranych w rzeczywistych warunkach pracy w szkole przed odbyciem praktyk w przedsiębiorstwie, a następnie po ich odbyciu (54 lekcje), choć nie dostarcza wyników tak entuzjastycznych jak nauczycielska samoocena oraz ocena w wykonaniu uczniów i uczennic, to jednak napawa optymizmem. Głównie ze względu na fakt, iż wiele nauczycielek i nauczycieli zdobyło się na odwagę konfrontacji z błędami dydaktycznymi i wychowawczymi, wskazanymi po analizie lekcji, nagranych przed odbyciem praktyk, i włożyło sporo – widocznej przy analizie lekcji, nagranych po odbyciu praktyk – pracy, by wskazówki te wcielić w swoją zawodową codzienność. W efekcie nastąpiły wyraźne (albo też mniej widoczne, ale jednak zauważalne) zmiany w kilku zakresach.

Po pierwsze, zmiany widoczne są w obszarze **podawania struktury** rozpoczynającej się lekcji. Wiele nauczycielek i nauczycieli w sposób związły, ale wyczerpujący, streszcza uczniom i uczennicom treści, które obejmować będzie nowa lekcja. Co istotne, w czasie kilku analizowanych lekcji nauczycielki podawały różne warianty zakresu teorii i praktyki, objętych lekcją. Akcentowały, iż zakresy te zależą to od stopnia aktywności, tempa pracy,

zaangażowania uczniów i uczennic w toku lekcji. Oprócz lapidarnego podawania treści, która zawrze się w rozpoczynającej się lekcji, w strukturze pojawiały się również cele lekcji (co istotne, w formie językowej i logicznej czytelnej dla uczennic i uczniów) oraz (choć rzadko) zapowiedź umiejętności, które uczniowie i uczennice w trakcie lekcji nabędą. Samo podanie struktury jest elementem niezbędnym każdej lekcji i niesłusznie postrzegane jest przez wielu praktyków jako strata czasu. Stała jego obecność (nawyk rozpoczynania lekcji od przedstawienia jej struktury):

- wpływa na wstępne ukierunkowanie i skoncentrowanie uwagi uczniów i uczennic na poznawanych treściach (w efekcie zaś na aktywność w toku lekcji).
- wpływa na możliwość zaktywizowania i uruchomienia zasobów wiedzy i umiejętności już posiadanych, a powiązanych z nowo wprowadzanymi treściami, czy nabywanymi kompetencjami.
- w konsekwencji wpływa także na gotowość do zadawania pytań (o szczegóły, sygnalizowania potrzeby dodatkowych wyjaśnień i doprecyzowań).
- jest jednym z elementów kontroli nauczycielki nad czasem, co niezwykle istotne w świetle faktu, że – jak wskazuje analiza lekcji – nieefektywność wykorzystania czasu należy do nierzadkich błędów.

Warte zaakcentowania jest również to, iż prezentacja różnych scenariuszy przebiegu lekcji oraz podkreślenie wagi zaangażowania i pracy uczniów wpływa na wzrost ich poczucia sprawstwa i przejmowanie części odpowiedzialności za efektywność konkretnej zajęć, jak również – w szerszej perspektywie –

za powodzenie całego procesu dydaktycznego. Na uwagę zasługuje także inna płaszczyzna, związana ze strukturą lekcji. (Tylko? Aż?) kilka oglądanych i analizowanych lekcji opartych jest na bardzo ciekawej i niezwykle efektywnej strategii. Otóż lekcja rozpoczyna się naszkicowaniem jej treści i celów. Następnie kilkakrotnie dokonywane jest systematyzowanie, parafrazowanie dotychczas przedstawionych treści. Zajęcia kończą się podsumowaniem, ze wskazaniem najistotniejszych płaszczyzn. Strategia ta nie „kradnie” zbyt wiele czasu, a efekty które przynosi – w aspekcie chociażby trwałości przyswajanej wiedzy – są nie do przecenienia.

W kilku analizowanych lekcjach pojawiła się ponadto inna niezwykle ciekawa i efektywna strategia. Po prezentacji struktury nauczycielki tak prowadzą uczniów przez drogę zadawanych pytań, że to oni sami dochodzą do wiedzy, niejako odkrywają ją, i to opierając się na własnej wiedzy oraz indywidualnych i społecznych doświadczeniach. Notatka pojawia się wtedy dopiero na końcu lekcji, w punktach, i jest niczym więcej, jak podsumowaniem informacji, których dostarczyły same uczennice i uczniowie. Oczywiście nie każdy temat czy przedmiot stwarza możliwość takiego procesu nauczania (trudno wyobrazić sobie taką ścieżkę na lekcjach, na przykład, rachunkowości, która była tematem większości analizowanych lekcji). Z pewnością jednak warto rozważyć realne możliwości wcielenia jej w proces dydaktyczny oraz jej liczne profity (np. aktywizowanie uczniów i uczennic, impuls do samokształcenia, tworzenie przeświadczenia o związkach wiedzy szkolnej z rzeczywistością społeczno-ekonomiczną, etc.), jakie może przynieść.

Zmiana nastąpiła także w obszarze

nawiązywania przez nauczycielki i nauczycieli do wiedzy zdobytej przez uczniów i uczennice uprzednio, jak również w aspekcie ilustrowania tejże wiedzy, często niezwykle obrazowymi, konkretnymi, ciekawymi i jednocześnie czytelnymi przykładami. Przykłady te były w większości przypadków tak skonstruowane, żeby – z jednej strony – wpisywały się w świat społeczno-ekonomiczny bliski i znany uczniom – a z drugiej strony – bezpośrednio czerpały z indywidualnych i społecznych doświadczeń młodzieży. Takie tworzenie **promostu między wiedzą już znaną** (naukową i potoczną, codzienną) a **nowo poznawaną** jest niezwykle istotne w kreowaniu uczniowskiego wyobrażenia o wiedzy jako zbiorze elastycznym oraz mającym wiele płaszczyzn stycznych – a zatem i wiele możliwości praktycznego wykorzystania w codziennym funkcjonowaniu społecznym, kulturowym, ekonomicznym. Znakomitym zabiegiem dydaktycznym, wykorzystanym przez jedną z nauczycielek (poprzedzonym bardzo trafnie dobranym filmem z wypowiedziami Steve’a Jobsa) było zadanie domowe, polegające na tym, aby uczniowie znaleźli w swym bliższym lub dalszym otoczeniu kogoś, kogo uważają za osobę przedsiębiorczą. Młodzież miała też scharakteryzować cechy tego człowieka oraz zaprezentować jego strategię osiągania celów (dopełnieniem koncepcji mogło być przeprowadzenie z taką osobą wywiadu, tego jednak zabrakło).

Niezwykle cieszy znaczny wzrost kompetencji w zakresie **nagradzania** uczniów i uczennic za aktywność, poprzez udzielanie werbalnych wzmocnień pozytywnych w formie zwrotów takich jak: „tak jest”, „bardzo dobrze”, „świetnie”, „ślicznie”, czy też wzmocnień pozawerbalnych (np. potakiwanie). Wiele

nauczycielek i nauczycieli osiągnęło w tym zakresie prawdziwe mistrzostwo, co w sposób bardzo wyraźny ma przełożenie na atmosferę pracy na lekcji, na motywowanie uczniów i uczennic do dalszej aktywności, na klimat psychospołeczny, sprzyjający pracy intelektualnej (poprzez wzrost poczucia własnej wartości czy podmiotowości u uczniów i uczennic). Te – jak je nazywa Bożena Kubiczek – „**glaski**” (Kubiczek s. 32) – to niezbywalny element budowania wysokiej (ale adekwatnej) samooceny i wiary uczniów i uczennic w siebie, ale także impuls do przejmowania współodpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego w szkole (jak również za efekty własnego kształcenia).

Optymizmem napawa także kolejna zmiana, wpływająca na podmiotowość uczniów i uczennic i zmniejszenie (a czasem nawet i zniesienie) autorytetu, władzy oraz dystansu między nauczycielskim biurkiem a uczniowską ławką, czyli **zwracanie się do uczniów i uczennic po imieniu**. Zmiana w tym zakresie nastąpiła w wielu analizowanych lekcjach. Niestety, kilkakrotnie pojawiły się relacje budowane w oparciu o komunikaty typu: „koleżanka przeczyta”, „kolega z ostatniej ławki w zielonej koszulce, choć i zapisz”. Są to formy niedopuszczalne, bowiem nie tylko wprowadzają ogromny dystans między uczącymi się a „nauczającym”, ale mają również wpływ na atmosferę pracy intelektualnej, poziom stresu szkolnego, poczucie podmiotowości (te zaś elementy rzutują na efektywność procesu dydaktycznego). Zmiana nastąpiła także w obszarze aktywizowania uczniów i uczennic. Rzadko zdarzały się lekcje, prowadzone w zakłętym kręgu monotonnego wykładu, którego jedynym reżyserem i odtwórcą wszystkich ról była

nauczycielka. Znacznie rozszerzone zostało spektrum czynności i działań, do których zapraszani byli młodzi ludzie: od czytania fragmentów treści zadania, po wykonywanie kolejnych operacji księgowania na tablicy (niestety, aktywizowanie uczniów i uczennic to zupełnie coś innego niż wykorzystanie metod aktywizujących, o czym później). Pojawiło się kilka nowatorskich, zasługujących na uwagę i wartych wykorzystania pomysłów. Jednym z nich było rozpoczęcie od zapowiedzi testu, sprawdzającego wiedzę z bieżącej lekcji, jednak z możliwością korzystania ze sporządzonych przez siebie notatek. Pomysł był tym bardziej trafiony, że nauczycielka ma wysokie kompetencje komunikacyjne – mówiła wyraźnie, jasno i precyzyjnie formułowała myśli, pytała czy potrzebne są wyjaśnienia i doprecyzowania, lub czy wszyscy nadążają za tokiem lekcji. W związku z tym nauczycielka zwiększyła koncentrację uczniów i uczennic, ale co najistotniejsze, położyła nacisk na umiejętność samodzielnej selekcji informacji, jak również na niezwykle istotną (z perspektywy wymogów rynków pracy) umiejętność korzystania z informacji.

Innym znakomitą pomysłą było odroczenie notatek na koniec lekcji (nauczycielka podyktowała syntetyczny zbiór najważniejszych informacji). Sama lekcja natomiast postępowała w oparciu o aktywność uczniów i uczennic oraz praktyczne ćwiczenia. W konsekwencji – prawdopodobnie – pod koniec lekcji poznane wiadomości uczniowie mieli już efektywnie włączone w zakres dotychczasowej wiedzy, dlatego też, kiedy nauczycielka dyktowała, notowali szybciej (prawdopodobnie skracali tekst).

Większość nauczycieli, którzy otrzymali poprzednio wskazówkę co do potrzeby pracy

nad swoimi kompetencjami komunikacyjnymi, do wskazówki tej się zastosowało. Tempo wypowiedzi było znacznie mniejsze, zmienne w toku lekcji.

6.2.2 Konieczność zmian

Nadal jednak w kilku obszarach kompetencji większości nauczycielek i nauczycieli, uczestniczących w projekcie, konieczna jest refleksja i intensywna praca. W perspektywie niniejszych rozważań największego znaczenia nabiera kwestia **zachęcania do samokształcenia i wskazywania na istotność kształcenia się przez całe życie (*life-long education*)**. Po pierwsze, jedynie kilka lekcji nawiązywało do aktualnych wydarzeń politycznych, społecznych, gospodarczych oraz ukazywało związki tych wydarzeń z procesami ekonomicznymi. Po drugie, w większości analizowanych lekcji nacisk został położony na informacje, wiadomości, pamięciowe opanowanie prezentowanej wiedzy. Zabrakło analizy przyczyn, przebiegu, kontekstów, konsekwencji tychże zjawisk i procesów. Zabrakło impulsów do kształtowania w uczniach i uczennicach nawyku refleksji nad otaczającą rzeczywistością, zabrakło przestrzeni na wyrażanie przez młodzież własnego zdania, wątpliwości, zabrakło dyskusji. Zatem niemal nieobecne było kształtowanie umiejętności najistotniejszej z punktu widzenia współczesnej rzeczywistości rynkowej i ekonomicznej, a mianowicie **rozwiązywania problemów**, stanowiącego wypadkową symultanicznie rozwijanego twórczego / konwergencyjnego i krytycznego / dywergencyjnego myślenia (Kubiczek, s. 134-135). Ponadto nauczyciele – poza nielicznymi wyjątkami – nie odnieśli się do własnego uczestnictwa w projekcie, co

byłoby idealnym przykładem, wskazującym na istotność ciągłego uzupełniania własnej wiedzy, jej weryfikowania, rozwijania.

Stanowczo zbyt rzadko pojawiały się ze strony nauczycielek i nauczycieli **pytania** o stopień zrozumienia przedstawianych zagadnień, o potrzebę wyjaśnień. Zabrakło zachęt do zadawania pytań. Nadal zbyt słaba jest obecność w toku lekcji pytań prowokujących i skłaniających do myślenia. Ich brak, lub sporadyczność (powinny być nawykiem, elementem na stałe wbudowanym w tok każdej lekcji) prowadzi do wytworzenia się pewnej fikcji, iluzji powodzenia procesu nauczania, według zasady „przekazałem w toku wykładu = nauczyłem = uczniowie i uczennice rozumieją i potrafią”. Wszystkie te braki prowadzą do obawy, iż nauczycielki i nauczyciele nadal mają duży problem z wpuszczaniem uczniów i uczennic na obszar współzdobycia wiedzy, co może wiązać się z przestarzałymi – a wydaje się, że niezmiennie pokutującym świadomości – pojęciami profesjonalizmu i autorytetu nauczycielskiego, postrzeganych w kategorii dysponowania wiedzą i jej przekazywania. Nauczycielki i nauczyciele zatem nie stwarzają uczniom i uczennicom przestrzeni na dociekania, gdyż – prawdopodobnie – obawiają się, iż nie będą potrafili udzielić odpowiedzi na któreś z padających pytań, a przez to naruszają swój wizerunek profesjonalisty i autorytet. Bardzo wyraźna staje się zatem potrzeba przekonywania nauczycieli i nauczycielek do nowej koncepcji profesjonalizmu nauczycielskiego, wpisującego się w nowe konteksty szkoły otwartej na błąd i uczestnictwo.

Te same przyczyny mogą leżeć u źródła bardzo

nikłej obecności w analizowanych lekcjach uzyskiwania przez nauczycielki i nauczycieli **informacji zwrotnej** od uczniów i uczennic. Informacją zwrotną nie jest bowiem choralna odpowiedź „tak!” na pytanie „czy skorzystaliście z tej lekcji?” (bo coś innego mogliby odpowiedzieć uczniowie, gdy wbite są w nich oczy surowej dysponentki wiedzy i władzy), ani też arbitralne stwierdzenie, wieńczące lekcję: „uważam, że skorzystaliście z tej lekcji”. Informacja zwrotna (najlepiej w formie mniej bezpośredniej – np. z wykorzystaniem narzędzia „rybi szkielet”) jest natomiast jednym z głównych motorów refleksji nad skutecznością własnych działań dydaktycznych i wychowawczych.

Zatem nauczyciele biorący udział w projekcie, unikając wchodzenia w obszary, na których mogą zdemaskować swoje braki, stronią również od **metod aktywizujących** (Hamer, s.13-14), a na wielu lekcjach nadal króluje werbalizm i schematyzm. Metody takie – jak choćby gry dydaktyczne, dyskusyjne, czy – niezwykle cenna w obszarze ekonomii – metoda problemowa (sytuacyjna) – są zupełnie nieobecne w analizowanych lekcjach. W nielicznych przypadkach nauczycielki przygotowały materiały do pracy w parach, czy grupach, jednak poziom aktywności uczniów i uczennic w tych obszarach nadal zatrzymywał się na odtwarzaniu wiedzy, a nie na jej tworzeniu, dyskusowaniu, selekcyjonowaniu. Wydaje się zatem, że wiele nauczycielek i nauczycieli dzieli przekonanie, że szkoła to nie miejsce na zabawę. Należy tu jednak powołać się na stwierdzenie Konfucjusza „słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, robię i rozumiem”. Zatem szeroki wachlarz metod i technik aktywizujących to nie zabawa, nie odskocznia od monotonii wykładu, ale

konieczność. Metody aktywizujące bowiem wpływają na znaczny wzrost efektywności procesu dydaktycznego (uczenie się mimo woli) oraz na wzrost trwałości poznawanej wiedzy. Wiedza, kilkakrotnie przetwarzana i samodzielnie wykorzystywana w toku aktywizacji, trafia do zasobów pamięci długotrwałej – LTM – podczas gdy wiadomość z wykładu trafia do pamięci krótkotrwałej – STM – i szybko znika, według nietracącej na aktualności zasady: „zakuć – zaliczyć – zapomnieć”.

W zbiorze 54 obejranych i zanalizowanych lekcji, nagranych już po zrealizowaniu praktyk, metody aktywizujące pojawiły się jedynie kilka razy. Jedną z ciekawych propozycji było wykorzystanie inscenizacji na lekcji, poruszającej – z pozoru czysto teoretyczny – temat popytu i podaży (sic!). Oczywiście zdaję sobie sprawę, iż wiele tematów wyklucza stosowanie metod aktywizujących, na przykład wykonywanie zadania egzaminacyjnego, obejmującego kolejne etapy księgowania operacji na kontach. Większość jednak – co udowadnia wyżej przytoczony przykład – stwarza możliwość włączenia tychże metod w tok lekcji. Ponownie jednak pojawia się obawa, iż niekorzystanie z nich wynika z kilku mitów, pokutujących w nauczycielskiej świadomości. Nieprawdą jest jednak, że wkomponowanie takich metod w tok lekcji wymaga długich przygotowań, czy dodatkowych nakładów środków finansowych. Większość z metod i technik aktywizujących jest szybka w przygotowaniu, bezkosztowa. Ponadto nie są one stratą (np. czasu), ale czystym zyskiem. Obok profitów, zasygnalizowanych powyżej, stwarzają również możliwości zwiększenia jakości pracy jednostki (praca w grupie), ujawniania twórczych pomysłów, uczenia się podejmowania decyzji

(Hamer, s.22).

W analizowanych zajęciach, nagranych już „po” odbyciu praktyk, nie ma także „przynęt”. Wyjątkiem są dwie lekcje: na jednej z nich pojawiają się dokumenty akcji i obligacji – skany na slajdach prezentacji multimedialnej, na drugiej korespondencja, która przysłała do szkolnego sekretariatu – by zilustrować jak wygląda papier firmowy.

Dalszej pracy i wsparcia wymagają również konkretne umiejętności, związane z przygotowywaniem i wykorzystywaniem **prezentacji multimedialnej**. Chociaż prezentacja multimedialna często wspomaga wykład, prowadzony przez nauczyciela lub nauczycielkę, to w wielu przypadkach jest nieczytelna (zbyt mała czcionka, słabo czytelne formatowanie tekstu lub jego brak, źle dobrane kolory, za dużo treści na jednym slajdzie, etc.) lub w ogóle nie jest prezentacją *sensum stricte* (np. rzut z pliku tekstowego). Jeżeli nauczycielka lub nauczyciel decyduje się na metodę wykładową, to prezentacja jest niezbędna, bowiem pomaga docierać do uczniów i uczennic o różnych typach reprezentacji poznawczej: wzrokowców i słuchowców, a ćwiczenia i metody aktywne zwiększają efektywność nauki kinestetyków (Kubiczek, s.21). Aby jednak ten cel osiągnąć, prezentacja musi być dobrze przygotowana i efektywnie wykorzystana – zdarzało się bowiem, że całą lekcję działał rzutnik, a nauczycielka pokazała jeden slajd, lub wcale.

Chociaż, w obszarze podawania struktury lekcji, nastąpiła znaczna poprawa w stosunku do lekcji nagrywanych przed odbyciem praktyk, to kilka elementów wciąż wymaga pracy. Jednym z nich jest brak operacjonalizowania

celów, czyli brak informowania uczniów i uczennic czego się na bieżącej lekcji nauczą, z równoczesnym brakiem wskazania jak tę wiedzę będzie można wykorzystać (lekcje, na których tych braków nie było są nielicznymi wyjątkami). Dużo do życzenia pozostawia także **efektywność gospodarowania czasem na lekcji**: zbyt długie odpytywanie (rekord to 13-minutowe odpytywanie jednej uczennicy), zbyt długi czas, pozostawiony na ćwiczenia w grupach (w efekcie uczniowie i uczennice dekoncentrują się i nudzą). W strukturze lekcji nadal powszechnie brakuje regularnego kilkukrotnego systematyzowania już poznanych informacji, co pomogłoby w tworzeniu trwałych i elastycznych map myślowych (map pamięci, Kubiczek, s. 37). Natomiast samo odpytywanie wymaga pewnych kompetencji po to, by uzyskiwane odpowiedzi mogły być wiarygodną miarą uczniowskiej wiedzy: pytania powinny być formułowane jasno, precyzyjnie, istotne są pytania naprowadzające (aby nie było kilkuminutowych przerw, stresujących odpowiadającego i kurczących cenny czas lekcji), jak również aktywne słuchanie i taktowne reagowanie, w połączeniu ze stwarzaniem poczucia bezpieczeństwa (Gołębiak, s.226-227). Wprawdzie w odniesieniu do lekcji nagranych i poddanych analizie przed odbyciem praktyk kompetencje te są ogólnie na wyższym poziomie, jednak w przypadku wielu nauczycielek i nauczycieli, uczestniczących w projekcie, wymagają jeszcze intensywnej pracy.

Można stwierdzić, iż większość słabości, zdiagnozowanych tak w lekcjach nagranych przed praktykami jak i po ich zakończeniu, wynika z braku (lub zbyt wąskiej) wiedzy dydaktycznej i nieświadomości potencjalnych

skutków niewinnych z pozoru działań (lub ich braku). Skutki braków i zaniedbań w sposobie prowadzenia zajęć w wyżej wymienionych obszarach dotyczą jednak nie tylko treści konkretnej lekcji i możliwości przyswojenia jej przez uczniów i uczennice, ale również braku aktywnego wpływu nauczycieli i nauczycielek na tworzenie się u uczniów całościowego nastawienia (*longlife education*) na konstruowanie wiedzy we współczesnym świecie.

Optymizmem napawa jednak fakt, iż wiele wskazanych słabości, czy wręcz braków w kompetencjach – na etapie analizy lekcji, nagranych przed odbyciem praktyk, a po udzieleniu przez NZ informacji zwrotnej – zostało przemyślanych, i widoczna jest praca nad zmianą nawyków i doskonaleniem. Natomiast większość braków wciąż istniejących można wykorzystać w toku pogłębiania nauczycielskiej świadomości i wiedzy w zakresie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych.

Reasumując, należy zaakcentować, iż istnieją różnice – tak w zakresach jak i w poziomie – dotyczące przyrostu kompetencji dydaktycznych NZ pomiędzy dokonywaną przez nich samooceną, opiniami uczniów i uczennic oraz analizą zespołu ewaluacyjnego. Opinie NZ, uczniów i uczennic oraz zespołu ewaluacyjnego są zbieżne w kwestiach takich jak wzbogacanie lekcji – w efekcie zrealizowanych praktyk – interesującymi i inspirującymi przykładami z aktualnego życia gospodarczego, jak uwzględnianie pomysłów uczniów i uczennic i zwiększanie w ramach lekcji przestrzeni na ich aktywność (choć ocena zespołu jest zawsze niższa od samooceny i oceny uczniowskiej), udzielanie pochwał werbalnych za aktywność

i udzielanie poprawnych odpowiedzi. Oceny są zbieżne również w kwestii wysokich kompetencji komunikacyjnych nauczycieli i nauczycielek, wyjaśniania specjalistycznych pojęć. Należy jednak zaznaczyć, iż aktywizowanie uczniów i uczennic – poprzez motywowanie ich do odpowiedzi, nagradzanie, czy też zachęcanie do wypowiedzania własnego zdania i dzielenia się swymi doświadczeniami i wiedzą – choć niezwykle ważne i cenne – nie jest tym, z czym NZ wydają się je utożsamiać, czyli nie jest stosowaniem metod aktywnych, których – według analiz zespołu – wyraźnie brakuje. Samoocena NZ w tym obszarze to 85,5% w kwestii różnorodności środków dydaktycznych, a 76,4% w aspekcie stosowania metod, rozwijających twórczość uczniów i uczennic. Również samooceny w kwestii częstotliwości i umiejętności stosowania nowoczesnych narzędzi – takich jak prezentacja multimedialna – plasując się na poziomie 92,7%, są bardzo odległe od ocen zespołu, który akcentuje niezadowalające kompetencje NZ w wykorzystaniu oraz sposobie przygotowania prezentacji multimedialnych. Ocena zespołu ewaluacyjnego w tych zakresach jest właśnie najniższa ze wszystkich ocenianych obszarów kompetencji. Prawdopodobnie rozbieżność ta jest spowodowana świadomością NZ, iż te kompetencje wchodzą w zakres kluczowych kompetencji, wymaganych od nauczycieli i nauczycielek, i udzielane przez nich odpowiedzi dostosowują się do wizji postulowanej, nie zaś rzeczywistej.

Należy zatem stwierdzić, iż istotnie – bez względu na wskaźniki (czy są to opinie NZ, opinie uczniów i uczennic czy wnioski ewaluacyjne) – nastąpił znaczący przyrost

kompetencji dydaktycznych NZ w efekcie udziału w projekcie (choć nadal – co ważne – wiele obszarów wymaga dalszej pracy, jak również wsparcia eksperckiego). Wysokie oceny uczniów i uczennic mogą być podyktowane wieloma czynnikami, którym więcej uwagi poświęcono w raporcie ex ante. Jednym z nich może być fakt, iż młodzież odnosiła swoje oceny do całokształtu pracy ocenianego NZ, podczas gdy ocena zespołu dotyczy tylko nagranych i przeanalizowanych lekcji. Co się zaś tyczy znaczących często różnic między samooceną NZ w konkretnych obszarach kompetencji, a oceną zespołu ewaluacyjnego, można stwierdzić, iż są one wypadkową generalnie wysokiego mniemania nauczycieli i nauczycielek o własnych kompetencjach, dotyczących nauczania, jak również faktu, iż obraz siebie, jako efektywnego nauczyciela (w odniesieniu do uwarunkowań pozamerytorycznych) o wiele trudniej podlega rewizji pod wpływem ocen i wskazówek eksperckich (oraz pod wpływem doświadczeń) niż zdemaskowana niewiedza. Wiedzę bowiem o wiele łatwiej uzupełnić aniżeli zmienić dydaktyczne nawyki i postawy oraz tkwiącą u ich podstaw ideologię.

6.3 Kompetencje NZ w aspekcie Gender Mainstreamingu (GM)

W badaniach ewaluacyjnych, związanych z analizowanym obszarem, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: jaki jest poziom kompetencji – wiedzy oraz świadomości – nauczycieli i nauczycielek w aspekcie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Zgodnie z zasadą triangulacji zwielokrotniono do trzech źródła materiału badawczego. Dane do analizy pochodziły zatem:

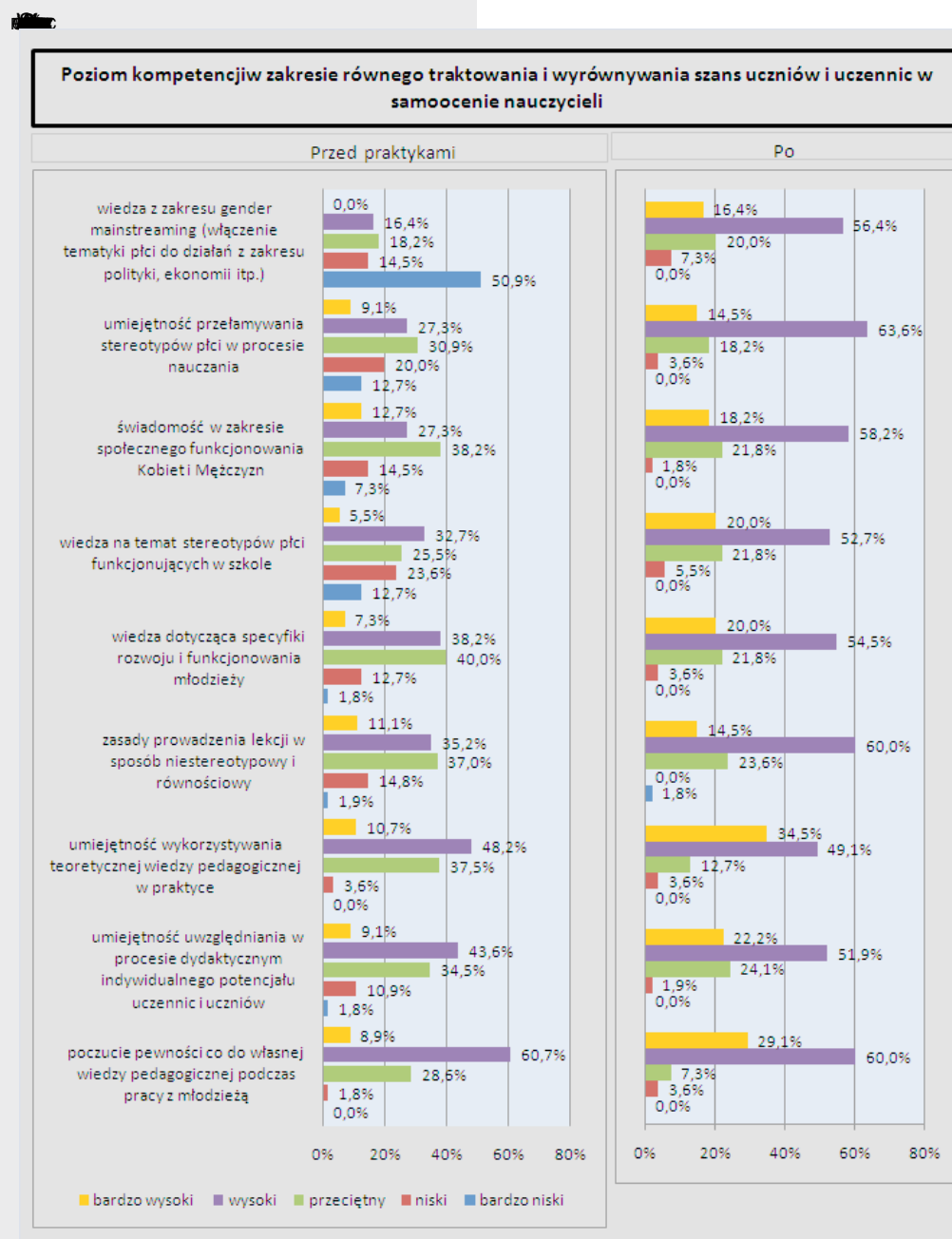
- od nauczycielek i nauczycieli – z ankiet audytoryjnych PAPI „IN” oraz „OUT”, przeprowadzonych w trakcie spotkań diagnostycznych początkowych i końcowych;
- od uczniów i uczennic – z ankiet audytoryjnych PAPI IN” (n=816) oraz „OUT” (n=836), przeprowadzonych podczas lekcji pokazowych w zrealizowanych w szkołach przed praktykami i po ich zakończeniu;
- z raportów i analiz trenerki *Gender Mainstreamingu*.

Jeszcze przed odebraniem wsparcia sami nauczyciele wysoko ocenili poziom swojej wiedzy i świadomości w zakresie równego traktowania i wyrównywania szans uczniów i uczennic. Analiza porównawcza wyników badań sprzed praktyk i po ich zakończeniu skłania do stwierdzenia, że u większości nauczycieli, uczestniczących w projekcie, poziom tych kompetencji znacząco wzrósł w efekcie uczestniczenia w projekcie. Jednocześnie należy stwierdzić, iż – szczególnie samoocena – jest to poziom tylko deklaracyjny, a stereotypy są tworem najtrudniej poddającym się identyfikacji. Można zatem stwierdzić (co potwierdzają wnioski ekspertki *Gender Mainstreamingu*), iż deklaracje i wyobrażenia

NZ o równościowym podejściu w uprawianym przez nich nauczaniu i wychowaniu były – szczególnie w ankietach początkowych – znacznie zawyżone. Natomiast w efekcie otrzymanego wsparcia informacyjnego i warsztatowego (świadomość) także analizy ekspertki podkreślają wysoki wzrost wiedzy oraz nieco niższy – ale dający nadzieję na dalszą zmianę – wzrost poziomu świadomości „równościowej”.

W **samoocenie nauczycielskiej oraz w opiniach uczniów i uczennic** w najwyższym stopniu wzrosła wiedza z zakresu tematyki *Gender Mainstreaming* (odsetek badanych, znających ten temat na poziomie „wysokim” lub „bardzo wysokim”, wzrósł o 56,4% – z 16,4% do 72,7%). Zanotowano także (co ilustruje wykres nr 21) przyrost w obszarach:

- umiejętność przełamywania stereotypów płci w procesie nauczania (wzrost o 41,8% – z 36,4% do 78,2%);
- świadomość w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn (wzrost o 36,4% z 40,0% do 76,4%);
- wiedza na temat stereotypów płci, funkcjonujących w szkole (wzrost o 34,5% – z 38,2% do 72,7%);
- wiedza, dotycząca specyfiki rozwoju i funkcjonowania młodzieży (wzrost o 29,1% z 45,5% do 74,5%);



Źródło: badania własne

- zasady prowadzenia lekcji w sposób niestereotypowy i równościowy (wzrost o 28,2 % z 46,3% do 74,5%);

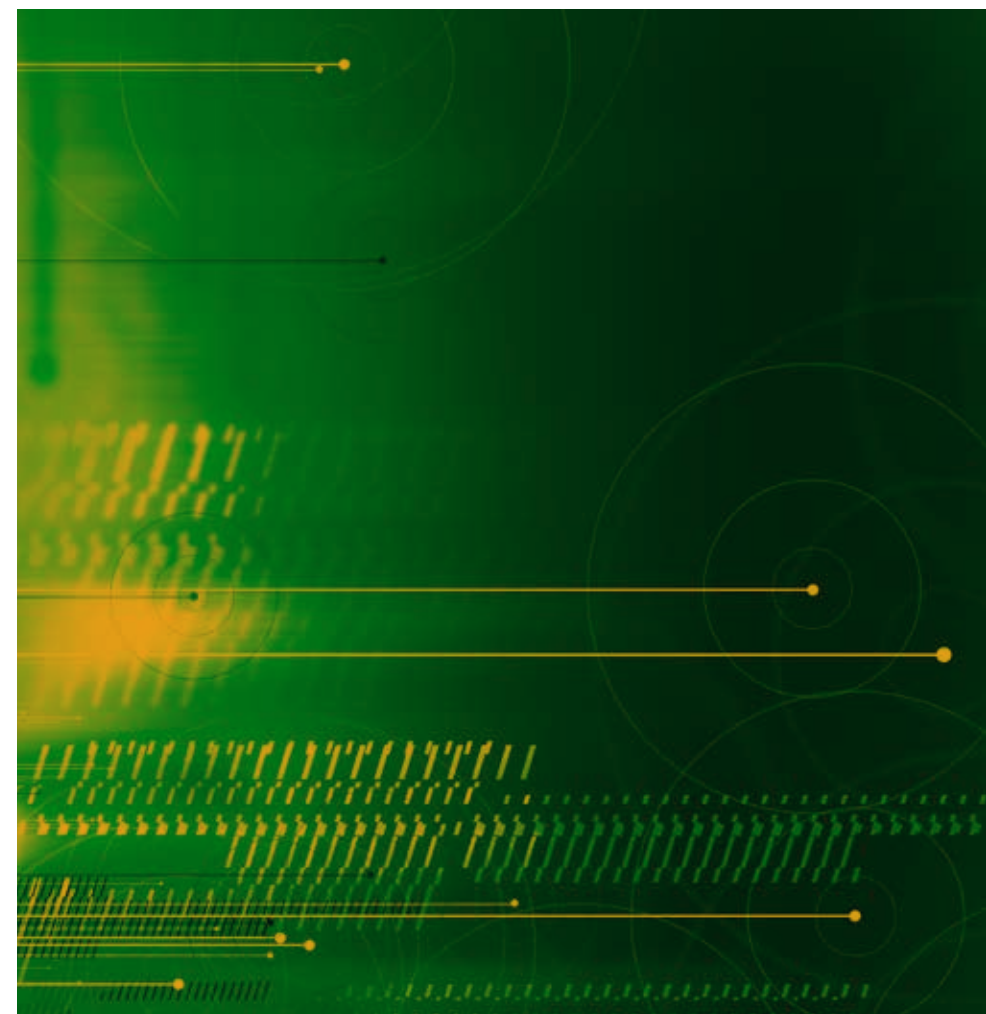
- umiejętność uwzględniania w procesie dydaktycznym indywidualnego potencjału uczennic i uczniów (wzrost o 21,3% z 52,7% do 74,1%);

Analiza ekspercka wskazuje, iż wiedza uczestniczek i uczestników projektu w zakresie *Gender Mianstreamingu* po zakończeniu projektu i otrzymaniu wsparcia informacyjno-warsztatowego (52 osoby) wyraźnie wzrosła, i to u wszystkich NZ. Wzrost świadomości nie był już tak jednoznaczny i prosty do udowodnienia, można o nim wnioskować jedynie przez analizę jakościową ćwiczeń i dyskusji, prowadzonych w ramach wykładów z zakresu społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

Najistotniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań i porównań są analizy ekspertki GM, dotyczące autorefleksji NZ pod kątem odszukiwania we własnych praktykach dydaktyczno – wychowawczych elementów różnicowania uczniów i uczennic ze względu na płeć. Refleksja ta – co akcentuje ekspertka – przysporzyła wiele trudności i budziła dość znaczny opór. Po pewnym czasie jednak część nauczycielek i nauczycieli odkrywało, demaskowało obszary takiegoż różnicowania – przydzielanie uczniom i uczennicom różnych zadań, odmienności kodu regulacyjnego. Fakt dużej aktywności i zaangażowania NZ w praktyczne ćwiczenia w panelach warsztatowych, czerpanie z własnych doświadczeń i obserwacji rzeczywistości społecznej pozwalają – w opinii ekspertki – żywić nadzieję, iż dostrzegą możliwość zniesienia porządku płci i zaczną zastanawiać się w swej codziennej pracy nad własnym uwikłaniem w mechanizm reprodukcji kapitału rodzajowego uczniów i uczennic. Jednocześnie

silny opór przed autoanalizą (wyraźny tylko w obszarze najbardziej drażliwym – czyli własnej pracy) dowodzi, iż wiedza (wsparcie informacyjne) nie wystarczy do zmiany głęboko tkwiących – zaszczepianych często jeszcze we wczesnym dzieciństwie – stereotypów płci i rodzaju i nie wpłynie na ich wyrugowanie z edukacyjnej codzienności. Zauważalna zatem staje się konieczność dalszego, pogłębionego wsparcia warsztatowego, które jest najlepszą drogą do zmiany świadomości nauczycielek i nauczycieli w tym zakresie.

7 Wnioski i rekomendacje



7 Wnioski i rekomendacje

Zgromadzona w toku badań ewaluacyjnych wiedza pozwala stwierdzić, że realizatorom projektu udało się w dużej mierze sprostać wymaganiom i oczekiwaniom uczestniczek i uczestników oraz zrealizować założone cele (choć nie udało się osiągnąć w kilku przypadkach zaplanowanych wskaźników). Można jednak wysnuć pewne istotne wnioski oraz sformułować rekomendacje, które mogą w przyszłości usprawnić organizację działań, zwiększyć efektywność praktyk oraz zadowolenie NZ z uczestnictwa w projekcie.

Wniosek 1: W większości nauczyciele byli zadowoleni z formy organizacyjnej projektu, jego przebiegu i efektów. Pojawiło się jednak wiele propozycji zmian, które mogłyby wpłynąć na zwiększenie efektywności praktyk jak również pomogłyby optymalnie odpowiedzieć na potrzeby NZ, wynikające z różnic między wykładanymi przedmiotami.

Rekomendacja 1: Należy zastanowić się nad zmianami organizacji tak, aby szły one w kierunku propozycji, wysuwanych przez NZ, opiekunów i opiekunki praktyk, m.in:

- podzielenie 10 dni na dwa panele 5-dniowe i realizacja każdego z nich w innym przedsiębiorstwie;
- podział 10 dni na kilkunastu panele, realizowane w kilku odrębnych przedsiębiorstwach o odmiennych profilach i warunkach działalności. Pomogłoby to zwiększyć spektrum

uzyskiwanych i aktualizowanych przez NZ umiejętności wiedzy. Proponowana droga może być dobra i efektywna, co sugerują entuzjastyczne wypowiedzi NZ, odbywających praktyki w przedsiębiorstwach, zajmujących się obsługą innych podmiotów gospodarczych).

- elastyczność oferty praktyk tak, aby była ona dostosowana do zindywidualizowanych oczekiwań i potrzeb NZ – można by zaproponować wybór między np. praktyką 2-tygodniową w jednym miejscu, praktykę dwa razy po 5 dni w 2 odrębnych firmach, czy też kilka krótszych paneli w kilku wybranych przedsiębiorstwach.

Wniosek 2: Część uczestników i uczestniczek nie odbyła praktyk w przedsiębiorstwach, zadeklarowanych w ankiecie, czasem nie zgadzały się również preferowane terminy. Ponadto, miejscem, w którym nauczyciele mogą zyskać więcej, są – w ich opiniach – biura rachunkowe, obsługujące inne przedsiębiorstwa. Niektórzy preferują natomiast przedsiębiorstwa produkcyjne, handlowe, usługowe.

Rekomendacja 2: Należy podjąć starania w celu stworzenia rozleglejszej bazy firm, zgłaszających akces do projektu – można np. do współpracy pozyskać więcej firm o rozleglejszym spektrum specjalizacji. Jednocześnie należy bazę tworzyć z odpowiednim wyprzedzeniem, by uniknąć

sytuacji niekomfortowych dla NZ (np. odwoływania stażu w ostatniej chwili, zmian miejsca czy terminu na kilka dni przed rozpoczęciem, wysyłania NZ do firmy, której profil nie licuje z nauczonymi przedmiotami, wysyłanie na praktyki w niedogodnym terminie) oraz umożliwić NZ dokładne zapoznanie się z profilami dostępnych firm, celem optymalnego dostosowania propozycji do potrzeb i oczekiwań. Być może warto w harmonogramie na działania, związane z pozyskiwaniem przedsiębiorstw do współpracy oraz z gromadzeniem preferencji NZ, przewidzieć dłuższy czas aniżeli miało to miejsce w harmonogramie niniejszego projektu. Jednocześnie należy precyzyjnie formułować i terminowo zawierać umowy z przedsiębiorstwami, aby uniknąć sytuacji, jaka miała miejsce, kiedy w ostatniej chwili jeden z przedsiębiorców wycofał się, co było sytuacją problemową dla NZ, mających w tej firmie odbywać praktyki.

Wniosek 3: Niektórzy nauczyciele sygnalizowali problemy z dyrekcją szkół, w których pracują, spowodowane – po pierwsze – 2-tygodniową nieobecnością w miejscu pracy oraz – po drugie – niedoinformowaniem dyrekcji, co do celów, charakteru działań, efektów i warunków czasowych projektu.

Rekomendacja 3: Należy włączyć dyrekcje szkół w działania informacyjne w szerszym zakresie aniżeli miało to miejsce w zapisach i działaniach ewaluowanego projektu. Przed podpisaniem przez dyrekcję zgody na udział nauczyciela w projekcie należy drogą mailową lub tradycyjną dostarczyć wyczerpującego, precyzyjnego pakietu informacji. Informować stale, regularnie, na bieżąco (ale z odpowiednim wyprzedzeniem, dającym czas na

zorganizowanie zastępstw lub wprowadzenie czasowych zmian w tygodniowym planie lekcji) o wszelkich działaniach, angażujących nauczycieli (terminach, miejscach spotkań i ich znaczeniu). Warto także w materiałach promocyjnych zawrzeć maksimum informacji, dotyczących patronatów (np. kuratoria oświaty), źródeł inicjatyw (MEN) oraz źródeł finansowania (EFS/UE), bowiem są to słowa-klucze, zwiększające zwykle przychylność dyrekcji, bowiem informacje takie mogą być wykorzystane do promocji szkoły, i mogą wpłynąć na jej prestiż. Jednocześnie warto rozważyć możliwość organizacji praktyk w okresie wakacyjnym, minimalizacji oferty w trakcie trwania roku szkolnego. Taka opcja jednak – co potwierdzają opinie NZ – może nie spotkać się z entuzjazmem samych nauczycielek i nauczycieli. Wprawdzie istnieje obowiązek uzupełniania swoich kompetencji (zapisy Karty Nauczyciela – Rozdział 2, Art.6;), jednak zapisy prawa nie regulują kwestii, iż ma to mieć miejsce w czasie urlopu wakacyjnego (który jest znacznie dłuższy niż gwarantowany Kodeksem Pracy. Karta Nauczyciela, Rozdział 7, Art.64).

Wniosek 4: Część nauczycielek i nauczycieli, biorących udział w projekcie, podważa sens i efektywność nagrywania oraz analizy prowadzonych lekcji. Jednocześnie – w mniejszości – przyznają się do swoich braków, ale i w większości akcentują potrzebę dodatkowego wsparcia w tym zakresie.

Rekomendacja 4: Wprowadzenie lekcji pokazowej oraz prowadzonych przez doświadczonego eksperta dydaktycznego warsztatów wpłynęłoby:

- na zmniejszenie poziomu stresu, wywołanego świadomością nagrania

oraz analizy i strachem przed wnioskami, sformułowanymi na jej bazie (a dotyczącymi kompetencji dydaktycznych konkretnej nauczycielki czy nauczyciela);

- na wzrost poczucia sensowności takich nagrań i ich analiz – najpierw należy zorganizować nagranie, następnie wsparcie warsztatowe i pokazowe, po czym kolejne nagranie, sprawdzające poziom wzrostu kompetencji;
- na wzrost efektywności i zakresu osiągania celów projektu, czyli kompetencji dydaktycznych oraz innowacji metodycznych.

Wniosek 5: Nauczyciele oraz opiekunowie i opiekunki praktyk – z uwagi na różnorodność warunków, możliwości i specyfiki przedsiębiorstw – akcentują trafność sformułowania programu w postaci celów.

Rekomendacja 5: *Realizacja programu praktyk w oparciu o cele, a nie o z góry narzucone zadania, jest realna i efektywna. Modelowy program warto definiować poprzez cele, a nie konkretne czynności, wykonywane w firmach. Należy zatem w przyszłości kontynuować obronę na gruncie niniejszego projektu strategię wstępnego i modelowego redagowania programu.*

Wniosek 6: *W związku z 10-dniowymi praktykami nauczyciele napotykają trudności, związane z godzeniem życia zawodowego z rodzinnym. Sytuacje takie dotyczą w głównej mierze obowiązków NZ, związanych z opieką nad osobami zależnymi, w tym małoletnimi dziećmi.*

Rekomendacja 6: Należy zastanowić się nad wsparciem oferty praktyk (głównie wyjazdowych) pomocą w opiece nad osobami zależnymi. Spektrum możliwości jest dosyć

szerokie: od opłacenia pobytu dzieci razem z rodzicem i zorganizowania opieki dziennej (oraz jej opłacenia) aż po finansowanie – np. w formie ryczałtu – opieki profesjonalnej w miejscu zamieszkania dziecka, jak to zaproponowała jedna z uczestniczek. Warto rozważyć w przyszłości zarówno zasadność (choć ta nie ulega chyba wątpliwości) jak i realne formy takich ułatwień – druga ze wspomnianych powyżej opcji rodzi bowiem pewne niebezpieczeństwa nadużyć i nie jest chyba możliwa w kontekście regulacji prawnych, rządzących wydatkami kwalifikowanymi projektów finansowanych z EFS-u, jest jednak bardziej realnym rozwiązaniem w przypadku opieki nad starzejącymi się rodzicami lub chorymi członkami rodziny. Niedostrzeżenie takich potrzeb i bagatelizowanie ich znaczenia czyni projekt planem napisanym i realizowanym z perspektywy męskocentrycznej, co szczególnie razi w przypadku działań skierowanych do grupy tak sfeminizowanej, jak grupa docelowa niniejszego projektu (nauczycieli przedmiotów ekonomicznych).

Wniosek 7: *Niektórzy opiekunowie praktyk zgłosili trudności z wypełnianiem wymaganej zapisami konkursowymi i wymogami projektu dokumentacji praktyk.*

Rekomendacja 7: *Należy w przyszłości postarać się o jeszcze bardziej precyzyjne i wyczerpujące (wsparte przykładami, instrukcją graficzną) instrukcje dla opiekunów. Należy mieć przy tym na uwadze, iż – choć są oni biegli w swojej dziedzinie (dlatego też zostali wybrani na opiekunów) – to w większości mogli nie mieć wcześniej styczności z podobnymi wymogami formalnymi. Tym bardziej wyraźna jest potrzeba większej szczegółowości instrukcji.*

Wniosek 8: Wyniki ewaluacji wskazują, iż w efekcie udziału w projekcie u wszystkich nauczycielek i nauczycieli (52 NZ), objętych wsparciem w zakresie wyrównywania szans i sytuacji życiowej kobiet i mężczyzn, nastąpił wzrost wiedzy i – znacznie jednak niższy – wzrost świadomości w obszarach GM. Jednocześnie wyraźny był (w opinii ekspertki *Gender Mainstreamingu*) opór NZ przeciwko refleksji nad obecnością dyskryminacji płciowej w ich pracy z uczniami i uczennicami.

Rekomendacja 8: W związku z powyższym widoczne są znaczne efekty działań projektu, dotyczące wyrównywania szans i sytuacji życiowej kobiet i mężczyzn, szczególnie w obszarze działalności edukacyjnej, która jest nierównościami przesycona, a wpływają one nie tylko na sukces edukacyjny, ale również na dalsze szanse edukacyjne, zawodowe, zatem i życiowe uczniów i uczennic. Z pewnością, w przyszłych – podobnych do niniejszego projektu inicjatywach – niezbędna jest obecność panelu równościowego. Z uwagi na zauważony opór warto także zastanowić się nad – uzasadnionym przeprowadzonymi wcześniej analizami – zwiększeniem zakresu udzielanego wsparcia o pracę warsztatową, umożliwiającą wzrost efektów w obszarze zmiany świadomości NZ.

Wniosek 9: Nauczycielki i nauczyciele, świadomi korzyści, płynących z odbywania

praktyk w realnych warunkach pracy przedsiębiorstwa, życzyliby sobie wprowadzenia praktyk do codziennej pracy nauczycielskiej. Częsty kontakt z praktyką pozwala im na lepsze, ciekawsze i bardziej efektywne prowadzenie zajęć.

Rekomendacja 9: Należy rozważyć możliwość kontynuacji inicjatywy, jaką jest projekt, z wprowadzeniem pewnych zmian (opisanych we wcześniejszych wnioskach), zgodnie z rekomendacjami NZ. Kolejne wskazówki, płynące od nauczycielek i nauczycieli, dotyczą potrzeby regularności, cykliczności kontaktów z realnymi warunkami pracy przedsiębiorstw, co wpływa – w ich doświadczeniu i opiniach – na wzrost efektywności doskonalenia. Regularność praktyk (nawet w wymiarze kilkudniowym) jest uzasadniona także znamioną dla dziedziny ekonomicznej zmiennością warunków funkcjonowania przedsiębiorstw. Warto zatem zastanowić się nad możliwością takiego wsparcia, by trwało ono krócej ale częściej (np. 3 dni raz w miesiącu przez cały rok szkolny).

Raport z pilotażowego wdrożenia programu

DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W PRZEDSIĘBIORSTWACH JAN WIERZBICKI¹

1. Potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego Nauczycieli Zawodów Ekonomicznych (NZE) – najważniejsze tezy Raportu z diagnozy początkowej.

Analiza potrzeb w zakresie doskonalenia

¹ Jan Wierzbicki (Ekspert kluczowy projektu) – od 2006 roku wykłada w Szkole Głównej Handlowej na studiach podyplomowych. Prowadził/prowadzi wykłady oraz warsztaty w zakresie: a. Tworzenia aplikacji – EFRR (zgodność z dokumentami programowymi oraz zasadami naboru, optymalizacja aplikacji ze względu na kryteria oceny; aspekty biznesowe, finansowe, prawne, księgowe), b. Rozliczania wniosków ze wsparciem z EFRR (aspekty prawne, finansowe, księgowe, zasady realizacji projektów oraz sprzężenia zwrotne do pierwotnie stworzonej aplikacji, zasad aneksowania umów, zmian w harmonogramie, wskaźnikach), c. Monitoringu i ewaluacji programów i projektów objętych wsparciem unijnym. Z racji prowadzenia zajęć z tego przedmiotu, wielokrotnie uczestniczył w posiedzeniach komitetów monitorujących: PWW/NPR, SPO WKP, POKL, POIG i POIiŚ, d. Ponadto jest promotorem kilkudziesięciu prac dyplomowych w zakresie funduszy unijnych na SGH. Na przełomie 2009/10 Jan Wierzbicki przeprowadził kilkanaście dwudniowych szkoleń (wykład, warsztaty oraz konsultacje indywidualne) dla przedsiębiorców w zakresie regionalnych programów operacyjnych w trzynastu miastach wojewódzkich – za każdym razem z innego RPO. Szkolenie na zlecenie PKPP Lewiatan, finansowane przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego z Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna. Jan Wierzbicki jest absolwentem: Master of Business Administration (MBA), SGH, 2008, Podyplomowego Studium Administrowania Funduszami Unijnymi (PSAFU), SGH, 2006, Studiów magisterskich (Ekonomia) – Szkoła Główna Planowania i Statystyki, wydział HZ, 1985, Studiów licencjackich – B.Sc.(Econ) – Queen Mary College, University of London, 1980. Obecnie Jan Wierzbicki kieruje firmą Corporate Business Consultants (CBC). CBC jest firmą doradczo-szkoleniową specjalizującą się w tematyce funduszy europejskich oraz innych formach wsparcia dla przedsiębiorstw z terenu całej Polski i zagranicy oraz szeroko rozumianych zagadnień biznesowych.

- zawodowego nauczycieli została przeprowadzona na podstawie pięciu źródeł:
- Nagrań lekcji, przeprowadzonych przez nauczycieli.
 - Testu teoretycznego (testu ze znajomości prawa – wybrane zagadnienia, potrzebne przy prowadzeniu działalności gospodarczej, w tym prawo podatkowe, kodeks spółek handlowych, zagadnienia, związane z ubezpieczeniem społecznym, prawem pracy).
 - Testu praktycznego, który zawierał elementy bieżącej wiedzy gospodarczej (w tym podstawowe wskaźniki gospodarcze, budżetowe, finansowe), strategii gospodarczej kraju oraz, dla kontrastu, mało istotnych pytań z zakresu np. stosowania programu Microsoft Excel oraz dużo ważniejszych pytań, stworzonych na potrzeby niniejszego projektu, które zostały ułożone na podstawie stosowanych w Polsce (głównie w dużych firmach i korporacjach międzynarodowych) testów kompetencyjnych dla kandydatów do pracy w zawodach ekonomicznych.
 - Oceny prezentacji dydaktycznej.
 - Indywidualnych i grupowych rozmów z nauczycielami.

Analiza była ukierunkowana na zbadanie, czy uczestnicy projektu mają wiedzę i kompetencje, pozwalające na stwierdzenie, że uczniowie uczestników projektu (nauczycieli) otrzymują w ramach szkoły wystarczające podstawy, by szybko znaleźć pracę po ukończeniu szkoły. Badanie wstępne, oparte na zweryfikowanej

wiedzy i kompetencjach oraz na wypowiedziach indywidualnych nauczycieli, wykazały u niektórych nauczycieli deficyt w zakresie zrozumienia problemów bieżącej polityki gospodarczej i życia gospodarczego, funkcji jakie pełni w tej polityce współczesne przedsiębiorstwo i zasad jego funkcjonowania. Szczegółowo problemy te zostały opisane w tytułowym *Raporcie z diagnozy początkowej*.

Wstępne praktyczne wnioski na przyszłość, ze szczególnym uwzględnieniem programu praktyk, były następujące:

- Nauczyciel prowadzący zajęcia na temat marketingu powinien popracować choć trochę w przedsiębiorstwie, w którym taki dział istnieje i dobrze funkcjonuje. Tu należało by zalecić praktykę w średnim przedsiębiorstwie, działającym na mocno konkurencyjnym rynku, z udziałem graczy międzynarodowych. Praktyka w dużym przedsiębiorstwie działającym na bardzo konkurencyjnym rynku z udziałem międzynarodowych koncernów może być niecelowa: z punktu widzenia praktyki koncerny takie mają nadmiernie rozbudowany marketing, nadmierną liczbą komórek i zbyt wąską specjalizację, aby w ciągu zaledwie dwóch tygodni wiele skorzystać.**
- Nauczyciel prowadzący zajęcia z przedsiębiorczości może śmiało uczestniczyć we wszelkich typach praktyk, również w mikroprzedsiębiorstwach. Wszędzie (o ile będzie wola ze strony przedsiębiorstwa i zatrudnionych tam pracowników) będzie mógł podejrzeć coś, co może przydać się przy**

prowadzeniu zajęć.

- Nauczycielom prowadzącym zajęcia z rachunkowości (a tych było stosunkowo dużo), a w szczególności tym, którzy tylko ten jeden temat wykładają, sugeruje się dwa typy praktyk:**

- Praktykę w wyspecjalizowanym przedsiębiorstwie typu Centrum Usług Wspólnych lub dużym, nowoczesnym przedsiębiorstwie, w którym występuje bardzo duża liczba zdarzeń w jednostce czasu, aby zapoznać się z nowoczesnymi technikami, rozwiązaniami, systemami.
- Praktykę „odwróconą”, to jest w dziale (pionie, sekcji) średniego lub dużego przedsiębiorcy, który generuje wiele zdarzeń w księgowości. Najlepiej w takim dziale, który księgowości generuje najwięcej problemów (w danym przedsiębiorstwie księgowość wskaże winowajcę). Celem takiej praktyki byłoby pokazanie, że świat nie zaczyna się i nie kończy na prawidłowych, terminowych księgowaniach, prawidłowym odprowadzaniu składek ubezpieczenia społecznego i podatków, czy terminowym regulowaniu innych zobowiązań. W prawie każdym przedsiębiorstwie można wyróżnić grupę osób lub dział, który wyróżnia się despektem dla księgowości. Ignoruje wewnętrzne regulaminy, postępuje wbrew prawu. Często nie wynika to z arogancji, głupoty czy złośliwości, lecz niewiedzy. Cenna byłaby odpowiedź na pytanie, dlaczego tak postępują. Możliwe, że wspólnym mianownikiem jest (fałszywe?) przekonanie o wadze

własnego stanowiska i czynności z tym związanych, przekonanie, że inne osoby mają jedynie funkcje usługowe względem rzeczywistości „ważnych”. Może to być marketing, często obdarzony zdolnością do kreatywności i wizji, lecz pozbawiony zdolności do dostarczania na czas do księgowości prawidłowych dokumentów. Może to być lepszy lub gorszy dział sprzedaży, który koncentruje się na realizacji wytyczonych celów sprzedażowych, lecz traktuje wszelką dokumentację, poza tą generującą premie, w sposób niepoważny.

4. **Wszystkim nauczycielom zaleca się odbycie części stażu w miejscu styku absolwent szkoły – przyszły pracodawca. Może to być dział personalny (kadr, HR) w przedsiębiorstwie, do którego przyjmuje się stosunkowo często świeżo upieczonych techników rachunkowości, techników administracji, czy techników ekonomistów. Może to być dział, w którym podejmują pracę. Chodzi o zaznajomienie nauczycieli z wymaganiami, stawianymi przed kandydatami do pracy i świeżo przyjętymi pracownikami. Może praktyka tak zrealizowana zmienić akcenty w procesie nauczania, przygotowywania do zawodu.**
5. **Wszystkim nauczycielom zaleca się odbycie praktyki w firmie, zajmującej się profesjonalną rekrutacją do pracy. Najchętniej w firmie, która pośredniczy w zatrudnianiu między innymi dużej liczby absolwentów szkół, których nauczyciele uczą. Uświadomi to nauczycielom, czego tak naprawdę poszukują pracodawcy, (gdyż niekoniecznie są to tylko wysokie**

oceny na świadectwach).

6. **Wszystkim nauczycielom, ze względu na ogólnie słabe rozeznanie makroekonomiczne, sugerowałbym praktykę w miejscu, gdzie przetwarzane są takie informacje i dane.**

2. Analiza interesariuszy

W projekcie *Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie* wystąpił szereg interesariuszy. Nauczyciele przystąpili do projektu, aby podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe. Z przeprowadzonych rozmów przed odbyciem praktyk oraz z analizy kwestionariuszy, dotyczących preferencji, związanych z miejscem odbywania praktyk, widoczne było bogate spektrum potrzeb. Potrzeby te w znacznym stopniu ograniczały się do zagadnień merytorycznych, związanych z prowadzonym przedmiotem (przedmiotami). Na drugim miejscu należy wymienić chęć poszerzenia (w przeciwieństwie do pogłębienia) wiedzy. Nauczyciele byli i są świadomi częstych zmian podstaw programowych (zaskakująco dużo osób zwracało się do eksperta kluczowego w nadziei uzyskania informacji, w którą stronę te zmiany pójdą, czy też powinny iść). Dostyc powszechne stąd przekonanie, że praktyka w nowoczesnej firmie pomoże uczestnikowi projektu w lepszym zrozumieniu funkcjonowania przedsiębiorstw, co – niezależnie od prowadzonego obecnie przedmiotu (przedmiotów) – ułatwi ewentualną konieczność przekwalifikowania się lub – wyrażając tę myśl bardziej łagodnie – ułatwi uzupełnienie niezbędnej wiedzy. Drugą grupą interesariuszy byli przedsiębiorcy, którzy zgodzili się przyjąć nauczycieli na

praktyki. To oni zgodzili się przyjąć od kilku do nawet kilkunastu nauczycieli. Ekspert kluczowy miał kontakt telefoniczny lub mailowy ze znaczną grupą przedsiębiorców jeszcze przed rozpoczęciem praktyk. Występowała mieszana nadzieja, ale i obawa. Niektórzy (nieliczni) mieli nadzieję, że nauczyciel-praktykant pomoże – choćby w ograniczonym zakresie – samemu przedsiębiorcy. Byli tacy, którzy liczyli na świeże spojrzenie na funkcjonowanie danej firmy (na przykład poprzez zadawane pytania). Inni liczyli, że praktykant coś konkretnego zrobi (na przykład częściowo odciążą pracowników przy tak zwanym zamykaniu miesiąca). Niektórzy zapewne chcieli zrobić sobie pozytywny PR. Inni właściwie nie mieli żadnych oczekiwań, poza nastawieniem na pokazanie nauczycielom jak najwięcej w tak krótkim czasie (dziesięciu dni roboczych). Otrzymywane przez opiekunów praktyk wynagrodzenie nie było – jak należy sądzić – istotnym czynnikiem. Było ono na tyle skromne, że ledwo rekompensowało zainwestowany czas w opiekę nad nauczycielem. Trzecim interesariuszem były instytucje, związane z wdrażaniem Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Niniejszy projekt wpisuje się w NSRO, program operacyjny i w działanie. Osiągnięcie rezultatów było w interesie nie tylko podmiotu realizującego projekt, lecz również instytucji pośredniczącej. Praktyki w lipcu 2012 roku nie były planowane, ale to udało się wzajemnie uzgodnić i ostatnie staże zakończyły się 20 lipca 2012 roku. Czwartym interesariuszem byli oczywiście uczniowie. To oni mieli być, i zostali, najważniejszymi beneficjentami tego projektu. Nauczyciele szkoleni byli nie po to, aby zdobyte doświadczenie zachować dla siebie, lecz by podwyższyć poziom kwalifikacji i kompetencji

uczniów. Ekspert kluczowy nie miał styczności z uczniami, poza możliwością obserwowania ich w trakcie zajęć. Szczegółowe badania ocen uczniów zostały przeprowadzone i przeanalizowane przez profesjonalny zespół ewaluatorów.

Pozostałymi interesariuszami są nauczyciele i dyrektorzy szkół, w których uczą uczestnicy projektu NZE. Z rozmów z nimi wynika, że byli z praktyk zadowoleni, o czym więcej w dalszej części opracowania. Te pozytywne relacje dotarły do ich koleżanek i kolegów. Jedną z wypowiedzi w trakcie spotkania podsumowującego: "Zdecydowana rekomendacja dla kolegów: Warto wyjść poza szkołę i odbyć praktykę". Najwyraźniej tworzy się grupa nauczycieli, którzy też chcieliby uczestniczyć w podobnym projekcie. Dowód: w ostatnim naborze uzupełniającym uczestniczyli również nauczyciele z tych samych szkół, w których uczą nauczyciele z pierwszego naboru.

W dalszej części niniejszego opracowania skoncentrowano się na pierwszych dwóch grupach interesariuszy: nauczycielach i pracodawcach.

3 Analiza praktyk z punktu widzenia pracodawców

Istnieje silna korelacja między stopniem zadowolenia z poziomu kompetencji merytorycznych nauczyciela, a mianowicie niżej oceniani byli nauczyciele, którzy dotychczas nie pracowali nigdzie poza szkołą (teoretycy), natomiast najwyższe oceny zostały przypisane nauczycielom, którzy pracowali wcześniej w przedsiębiorstwach, albo – obok nauczania w szkole – współpracują z biurami księgowymi

lub prowadzą zajęcia dla dorosłych.

Po usunięciu danych osobowych oraz informacji wskazujących na osobę opiekuna lub mentora stworzono zestaw wypowiedzi, który najlepiej ilustruje ocenę praktyk przez opiekunów praktyk.

Przeanalizowawszy dotychczasowe kształcenie nauczycieli, można stwierdzić, że jest to system, który nie spełnia oczekiwań oświaty i nie uwzględnia dokonujących się zmian i przeobrażeń cywilizacyjnych, bowiem nadal tkwi w stereotypach i schematach, przyjętych z przeszłości. Nauczyciel nie tylko powinien opanować wiedzę przedmiotową w szerokim zakresie, lecz również orientować się, która dziedzina jest ważna dla uczniów. Obecnie brakuje odpowiedniej kadry nauczycielskiej, posiadającej doświadczenie praktyczne w zakresie realizacji zadań metodyczno-praktycznych, co sprowadza się do obsady zajęć z przedmiotów praktyczno-metodycznych pracownikami, niebędącymi ekspertami w tym zakresie.

Brak praktycznej wiedzy i znajomości wymaganych programów znacznie wydłuża proces wdrażania się i adaptowania w środowisku pracy. Utrudnia to również pełne przekazywanie informacji na zajęciach, ponieważ często teoria nie ma pokrycia w praktyce. W obecnym systemie szkolnictwa kształcenie nauczycieli w zakresie przygotowania zawodowego, praktycznego jest niepełne i niezadowolające. Charakteryzuje się przeteoretyzowaniem przekazywanych treści, które są niejednokrotnie zdezaktualizowane i mało przydatne w praktyce szkolnej. Brak powiązania teorii z praktyką, rozwijania refleksyjności i kompetencji. Program

kształcenia nauczycieli jest skoncentrowany na odtwarzaniu, rekonstruowaniu i przekazywaniu, brak w nim miejsca na ustawiczną refleksję, aktywne uczestnictwo w szkole i w świecie.

Uczelnie wyższe kształcące nauczycieli poszczególnych przedmiotów często redukują czas praktykę do minimum. W kształceniu młodzieży w zawodach ekonomicznych należy większy nacisk położyć na umiejętności praktyczne, znajomość uproszczonych form rachunkowości oraz praktyczne rozwiązywanie problemów.

Bez doświadczenia praktycznego wiedza nauczyciela może pozostać jedynie wiedzą o nauczaniu. Nie wystarczy wiedzieć, by prawidłowo realizować zadania edukacyjne.

Opanowana wiedza teoretyczna może nie mieć żadnego związku z działaniem nauczyciela.

Jakość przygotowania praktycznego jest najbardziej zaniedbanym odcinkiem systemu kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i szkołach wyższych. Praktyka służy tylko do stosowania wyuczonej teorii, często niezgodnej z rzeczywistością edukacyjną.

Nauczanie powinno charakteryzować się różnorodnością metod – potrzebne są nie tylko ćwiczenia i wykłady, ale również wprowadzanie innowacyjnych metod: warsztaty prowadzone przez nauczycieli i studentów, praca grupowa w terenie, praktyka pod nadzorem, prace projektowe, sprawozdania pisemne, warsztaty kreatywne itp. Nauczyciele po odbyciu praktyk w różnych przedsiębiorstwach są profesjonalistami, mającymi nie tylko wiedzę i umiejętność krytycznego myślenia, lecz także zdolności praktycznego podejścia do danego tematu. Efektem tej współpracy jest zaprezentowanie praktykantom stosowanych metod i form pracy najczęściej

stosowanych w przedsiębiorstwach, dzielenie się doświadczeniem i umiejętnościami, co ma wpływ na podniesienie się jakości pracy i obopólną motywację do bardziej wnikliwego i ciekawego przygotowywania zajęć.

Sam pomysł praktyki dla nauczyciela jest bardzo dobry. To świetna weryfikacja teorii. Zrozumienie słabości dydaktycznej nauczania zawodowego pozwoli ulepszyć jego poziom w szkołach średnich i tym samym ułatwi uzyskanie pierwszej pracy absolwentom. Po rozmowach z praktykantami nasunęło się wiele wniosków, dotyczących programu pracy dydaktycznej w szkole. Do niektórych aspektów przedmiotu z rachunkowości należy zmienić podejście np.:

- należy robić przykładowe analizy należności i zobowiązań w celu zapewnienia płynności finansowej,
- w tematach spraw pracowniczych – zaprezentować program „Płatnik” w ramach przedmiotu,
- „przerobić” wybrane działy rachunkowości w różnych programach informatycznych, w celu wyrobienia konkretnych umiejętności.

Podobne praktyki, odbywane we współczesnym przedsiębiorstwie, powinny mieć charakter cykliczny (przynajmniej 1 miesiąc raz do roku), a nie okazjonalny, żeby właściwie ubogacić przekazywaną przez nauczycieli teorię o praktykę, będącą odzwierciedleniem rzeczywistej sytuacji na rynku przedsiębiorców.

Po zakończeniu praktyk jednoznacznie można stwierdzić, iż tego typu projekty są bardzo potrzebne, jeśli nie niezbędne w pracy nauczyciela zawodów ekonomicznych i powinny być jej integralną częścią.

Nauczyciel zajmuje niewralgiczne miejsce –

jest nim pogranicze między tym, co powstaje w świecie wielkiej myśli naukowej, filozoficznej, kulturowej, a materią realnego życia, zarówno w wymiarze społeczno-instytucjonalnym, jak i indywidualnym, osobowym.

Szkolenia tego typu udowadniają, że przekazywanie uczniom wiedzy w postaci samej teorii nie przygotowuje do radzenia sobie na rynku pracy. Doświadczenie praktyczne i konfrontacja z rzeczywistością jeszcze na etapie szkoły bardzo ułatwia start absolwenta w życie zawodowe.

Podsumowując, uczestnicy programu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” po odbyciu praktyk stali się pełnowartościowymi nauczycielami z umiejętnościami poszukiwanymi obecnie na rynku.

PRZYKŁADOWE OPINIE PRACODAWCÓW NA TEMAT POSZCZEGÓLNYCH UCZESTNIKÓW

Nauczyciel 1.

„Po zapoznaniu się z obsługą programu nauczycielka rozpoczęła pracę w wersji demo. Jej zadania obejmowały wykonywanie następujących czynności: zakładanie kont pracowników; zatrudnianie nowych pracowników; przeprowadzenie symulacji: urlop, zwolnienie lekarskie, zasiłek macierzyński; rozwiązywanie stosunku pracy.

Praktykantka szybko wykonywała zadania, co pozwoliło na zrealizowanie większej liczby zajęć. Z obserwacji praktykantki można było wysnuć wniosek, iż potrafi ona dobrze organizować własny czas pracy”.

Nauczyciel 2.

„Udostępniona wiedza, doświadczenie i zebrane materiały firmy były bardzo pomocne w prowadzeniu praktyk na wysokim poziomie, dostosowanym do indywidualnych potrzeb nauczyciela, uczącego rachunkowości handlowej, ekonomiki handlu, ekonomiki agrobiznesu”.

Nauczyciel 3.

„Cele określone w programie praktyk zostały osiągnięte – praktykantka podwyższyła swoje kompetencje poprzez wykonywanie praktycznych zadań i poszukiwanie rozwiązań danego problemu. Praktykantka wykazała się dużym zaangażowaniem i dociekliwością.

Pracodawca osiągnął następujące korzyści:

- możliwość podzielenia się informacjami na temat oczekiwań wobec absolwentów szkół ekonomicznych,
- poznanie realiów kształcenia w zawodach ekonomicznych”.

Nauczyciel 4.

„Myślę, że nauczyciel ma dużą umiejętność indywidualnego podejścia do ludzi; z pewnością więc przekaze swoim uczniom w odpowiedni sposób nabytą wiedzę. Ma bardzo wysokie umiejętności interpersonalne, dlatego sędzę, że jego wnikliwe pytania na pewno ugruntowały zdobytą wiedzę na tyle, że wykorzysta ją w odpowiedni sposób, w czasie omawiania różnych zagadnień z dziedziny ekonomii podczas swoich lekcji. Rozmawiałam z nim dużo o cechach pożądanym oraz tych, które nie przynoszą firmie korzyści – zwłaszcza u osób na stanowiskach kierowniczych. Być może do swoich umiejętności indywidualnego podejścia do uczniów powinien zastosować już teraz techniki niwelowania tychże zachowań niepożądanych, a rozbudzania i podtrzymywania tych, które będą przydatne w przyszłej pracy młodego ekonomisty”.

Nauczyciel 5.

„Z jednej strony, opiekun praktyk zawodowych powinien spełniać oczekiwania „uczniów” w sposób jak najbardziej niezawodny. Ale wspieranie procesu nauczania jednocześnie powinno być na dwóch poziomach: realizacji celów, których oczekują praktykanci, i wspomagania rozwoju metapoznania, tzn. związanego z określeniem celów i zdolności. Jest to bardzo ambitne zadanie, które wymaga właściwego przygotowania. Uważam, że powinny istnieć standardy, umożliwiające ocenę jakości opieki nad praktykami, np. powszechnie akceptowany system certyfikacji. Co za tym idzie, opiekunowie praktyk zawodowych, jak zdążyłam się przekonać, to bardzo ważna funkcja „przewodnika”, który nie tylko służy „uczniowi” wiedzą i doświadczeniem, ale również jest jego „nauczycielem”.

Nauczyciel 6.

„Część projektu, związana z realizacją praktyk, została oceniona pozytywnie zarówno przez opiekuna jak i przez praktykantkę. Po zakończeniu stażu jednoznacznie można stwierdzić, iż tego typu projekty są bardzo potrzebne, jeśli nie niezbędne w pracy nauczyciela zawodów ekonomicznych, i powinny być jej integralną częścią. Pokazują, że przekazywanie uczniom wiedzy w postaci samej teorii nie jest w stanie przygotować ich do radzenia sobie na rynku pracy. Doświadczenie praktyczne i konfrontacja z rzeczywistością jeszcze na etapie szkoły bardzo ułatwia start absolwenta w życie zawodowe”. Zakończone praktyki niewątpliwie będą miały pozytywny wpływ na dalszy rozwój zawodowy praktykantki.

Nauczyciel 7.

„(...) Jest osobą, która wykazywała się dużym zainteresowaniem wykonywanych przez siebie czynności. W wolnym czasie starała się nie tyle zadbać o relaks, ile o informacje na temat

objektu, w którym odbywała praktyki. Prawie bez przerwy zadawała pytania, nanosiła swoje uwagi i spostrzeżenia”. Wykazywała się dużą pracowitością i chęcią pomocy przy każdej możliwej sposobności. Wszystko chciała sprawdzić, zobaczyć, wszystkiego spróbować. Potrafiła zaskoczyć nas znajomością tematów dla niej obcych na co dzień. Nie sprawiało jej kłopotu sprostanie jakimkolwiek zadaniu, a wręcz przeciwnie, za każdym razem uśmiechała się i je wykonywała. Czasami były to zadania monotonne, przed monitorem komputera, bądź też wymagające prześledzenia dokumentacji papierowej, czasami wymagające sprytu, a jeszcze kiedy indziej wytężonej pracy fizycznej.

Bardzo szybko potrafiła przyswoić nową wiedzę, niezwykle szybko się uczyła. Po kilku dniach, spędzonych w danej komórce organizacyjnej Ośrodka, pracownik, będący danego dnia jej mentorem, bez najmniejszych obaw i z czystym sumieniem mógł powierzać jej zadania, które innym mogły wydawać się nie do nauczenia nawet w ciągu kilku tygodni”.

Nauczyciel 8.

„Nauczycielka, pomimo ponad 20-letniego stażu w pracy pedagoga, przejawiała chęć podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, co widać było każdego dnia. Była otwarta na nowe możliwości przekazywania wiedzy i starała się dużo wynieść z zajęć z mentorami w każdym obszarze firmy. Była usatysfakcjonowana mnogością materiałów, jakie otrzymała w trakcie praktyk. Zamierza wykorzystać je podczas zajęć z uczniami. Praktykantka była komunikatywna, co bardzo ułatwiało realizację stażu. Wyrażała chęć poznania nowych rozwiązań technologicznych i informatycznych”.

Nauczyciel 9.

„Uważam, że dzięki odbyciu praktyk w ramach projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” nauczycielka może śmiało przekazywać swoją wiedzę uczniom. Jej wiadomości i umiejętności zostały zaktualizowane. Przeanalizowawszy dotychczasowe kształcenie nauczycieli, można stwierdzić, że jest to system, który nie spełnia oczekiwań oświaty i nie uwzględnia dokonujących się zmian i przeobrażeń cywilizacyjnych, bowiem nadal tkwi w stereotypach i schematach, przyjętych z przeszłości. Nauczyciel nie tylko powinien opanować wiedzę przedmiotową w szerokim zakresie, lecz również orientować się, która dziedzina jest ważna dla uczniów. Obecnie brak jest odpowiedniej kadry nauczycielskiej, posiadającej doświadczenie praktyczne w zakresie realizacji zadań metodyczno-praktycznych, co sprowadza się do obsady zajęć z przedmiotów praktyczno-metodycznych pracownikami, nieznanymi problematyki z tego zakresu. Nauczycielka, po odbyciu praktyk, stała się pełnowartościowym nauczycielem, z umiejętnościami poszukiwanymi obecnie na rynku”.

Nauczyciel 10.

„Wszystko to zmierzało do realizacji nadrzędnej misji, jaką jest praktyczne zdobycie dodatkowych umiejętności przez nauczycieli. Praktyki pokazały nam, że realizacja tej misji nie jest łatwa, gdyż zapoznanie się z podstawowymi zagadnieniami wymaga znacznie więcej czasu. Praktyki tego typu są dla nauczycieli bardzo pożyteczne, zaś my jako zespół, miło będziemy wspominać ich pobyt w naszej firmie. Dostarczył on nam wielu cennych doświadczeń. Bez wątpienia wykorzystamy je w przyszłości”.

Nauczyciel 11.

„Efektem tej współpracy jest zaprezentowanie praktykantce stosowanych przeze mnie metod i form pracy, dzielenie się doświadczeniem i umiejętnościami. Efektem było też podniesienie jakości mojej pracy, co zmotywowało mnie do bardziej wnikliwego i ciekawego przygotowywania zajęć”.

Nauczyciel 12.

„Oczywiście, każdy ma prawo mieć swoje zdanie na każdy temat, ale myślę, że w przypadku przekazywania wiedzy uczniom należy zachować spory obiektywizm, tak, aby każdy uczeń mógł wyrobić sobie swoją własną, niezależną opinię – o radzeniu sobie bowiem w pracy z różnymi problemami decydują cechy indywidualne każdego człowieka”.

Nauczyciel 13.

„W związku z powyższą opinią trudno mi tutaj pisać o niwelowaniu słabych stron, gdyż podczas pobytu w obiekcie nauczyciel cały czas pozytywnie zaskakiwał. Zapewniał, że niejednokrotnie będzie korzystał z cennego doświadczenia, jakim było poznawanie trybików funkcjonowania przedsiębiorstwa. Jako jeden z nielicznych praktykantów śmiało wyrażał też swoje opinie, czerpane z porównań, wynikających z doświadczeń. Jego wypowiedzi były jednak przekazane w taktowny, budujący sposób. Często podkreślał, że lubi korzystać z nowych możliwości poszerzania swojej wiedzy, jakimi są takie praktyki, i że zawsze podchodzi do tego typu wydarzeń z pełnym entuzjazmem, co zresztą mogłam na własne oczy obserwować. Było widać, że jest to człowiek ciekawy świata, nieuchylający się od prawdziwego zgłębiania wiedzy, który z pasją uprawia swój zawód i traktuje go niezwykle odpowiedzialnie”.

4 Analiza praktyk z punktu widzenia nauczycieli

Wszyscy nauczyciele, którzy postanowili przystąpić do projektu, praktyki ukończyli. Prawie wszyscy chcieliby w przyszłości ponownie uczestniczyć w stażach dla nauczycieli. Było to jednoznacznie werbalizowane wobec przedstawicieli podmiotu realizującego projekt – firmy BCG – jak również wobec eksperta kluczowego. Nauczyciele zwracali się do eksperta kluczowego z prośbą o wskazanie sposobu, w jaki mogliby ponownie odbyć praktyki – niektórzy w tym samym przedsiębiorstwie, inni w zupełnie innym. W trakcie spotkań podsumowujących zadawane były liczne pytania, co do przebiegu praktyk i ich oceny przez nauczycieli. Poniżej typowy zestaw pytań:

1. **Czy praktyka w nowoczesnym przedsiębiorstwie spełniła państwa oczekiwania?**
2. **Co było dobre?**
3. **Co było złe?**
4. **Co zaskoczyło?**
5. **Co było najciekawsze merytorycznie?**
6. **Czy państwo wyłącznie uczyli się, czy też wykonywali również pracę?**
7. **Czy takie praktyki mają sens, czy są przydatne?**
8. **Jak można by lepiej zorganizować praktykę?**
9. **Czy chcieliby Państwo powtórzyć (odbyć kolejną) praktykę?**
10. **Czy chcieliby Państwo powtórzyć praktykę w innym przedsiębiorstwie, czy tym samym?**
11. **Jak długa powinna być praktyka?**

12. **Czy potrafili Państwo zorganizować sobie czas po pracy, czy też „nuda, nuda”?**

13. **Czy otrzymali Państwo materiały, z których mogliby skorzystać w pracy dydaktycznej?**

14. **Czy praktycznie uczniowie skorzystają z faktu, że Państwo odbyli praktykę?**

15. **Czy nawiązane zostały kontakty, dające nadzieję, że uczniowie również będą mogli u danego przedsiębiorcy odbyć praktykę / staż?**

Należy przy tym podkreślić, że ekspertowi kluczowemu zależało na uzyskaniu możliwie szerokiego spektrum szczerych opinii. Chodziło o dyskusję między uczestnikami, aby wyrobić sobie pogląd na rzeczywiste postrzeganie praktyk, a nie o uzyskanie odpowiedzi na konkretne pytania, które mogły – w niektórych przypadkach – nie być sformułowane optymalnie. Część pytań była zamknięta, a część otwarta. Dyskusja na ogół była żywa lub nawet bardzo żywa i opinie – zgodnie z zamierzeniem – szczerze (jak należy sądzić). Przed początkiem dyskusji dosyć ostentacyjnie wyłączane były kamery, co sprzyjało otwartości.

Ad. 1. Czy praktyka w nowoczesnym przedsiębiorstwie spełniła państwa oczekiwania?

Prawie wszyscy nauczyciele wyrazili pozytywną lub bardzo pozytywną opinię. Nieliczne (bodaj trzy na sześćdziesiąt) głosy sceptyczne, czy też negatywne omówione zostały w punktach poniżej.

Ad. 2. Co było dobre?

Bardzo szerokie spektrum odpowiedzi. Wśród nich: „Nigdy nie widziałem jak w rzeczywistości funkcjonuje recepcja – uczyłem bzdur

o hotelarstwie, bo to była teoria.”. Należy przyznać, że już ten drobny przykład świadczy o tym, jaki pozytywny efekt miały praktyki. Nauczycielom, uczącym rachunkowości, spodobała się przede wszystkim praktyczna praca, z którą nie mieli wcześniej bezpośredniej styczności. Wymieniali wiele obszarów, wśród których należy wspomnieć księgę przychodów i rozchodów (w przeciwieństwie do pełnej księgowości), rozliczanie VAT przy imporcie oraz dostawie wewnątrzunijnej.

Ad. 3. Co było złe?

Tylko jeden z uczestników wyraził się negatywnie od strony merytorycznej: „Uczę rachunkowości, a cała księgowość znajduje się w centrali [firmy, w której odbywała się praktyka – przyp. red.]. Musiałam więc uczyć się czegoś innego niż chciałam”. Do tej myśli uwagi znajdują się w jednym w punktów poniżej. Pozostałe opinie negatywne dotyczyły kwestii pozamerytorycznych typu: „Za daleko od hotelu (motelu) do pracodawcy”, „W czasie naszego powrotu w hotelu były już tylko parówki”.

Ad. 4. Co zaskoczyło?

Dla nauczycieli w przeważającej mierze zaskoczeniem była atmosfera. W większości przypadków została ona określona jako rodzinna. Z jednej strony było dużo pracy – w szczególności w dniach od 12 do 25 dnia miesiąca (deklaracja ZUS – piętnastego, deklaracja CIT oraz PIT – dwudziestego, deklaracja VAT – dwudziestego piątego), z drugiej strony obecna była duża chęć do pomocy. Tu cytat z jednej z ocen: „Sześć podrzucał ciekawe wycinki z prasy fachowej; cieszyły prawdziwe dokumenty, prawdziwe księgi, dekretowanie. Imieniny skromne, lecz wspólnie obchodzone”. Inny nauczyciel:

„Miałam dostęp do prawie wszystkiego, otrzymałam własny login. W trakcie mojej praktyki odbywały się rozmowy cenowe z nowym potencjalnym klientem; mnie też zaproszono – zaskoczenie szczerością negocjacji”.

Wielu nauczycieli czuło zaskakująco duże zaufanie, jakim ich obdarzono. Jedna z nauczycielek podkreśliła na spotkaniu podsumowującym, że nie tylko otrzymała służbowego laptopa na dwa tygodnie, lecz pozwolono jej nawet zabierać tego laptopa do hotelu.

Ad. 5. Co było najciekawsze merytorycznie? W szkole nauczyciele korzystają tylko z jednego programu informatycznego do księgowania. Zapewne dlatego zaskoczeni byli tym, że „trzeba było księgować w trzech różnych systemach, bo przejmują firmy, które żądają, aby księgowanie nadal odbywało się przy zastosowaniu dotychczasowego systemu”. Efekt doskonały, gdyż nauczyciele w szybkim tempie poznawali rozwiązania różnych producentów software-u równolegle, i – zapewne w komentarzach – słyszeli, pod jakim względem który program jest lepszy lub gorszy. Ten sam nauczyciel, jakże celnie, zauważył: „Można łatwo przestawić się na inny program księgowy, jeśli poprzedni zna się dobrze. To trzeba kochać – powiedziałam moim uczniom”. Jedna z nauczycielek wyraziła zdziwienie, że do księgowania jest dużo leasingu, a w szkole temat jest ledwo poruszany.

W tym kontekście bardzo trafna była następująca wypowiedź: „Jeśli praktykant potrafi zadać pytanie, to otrzymuje odpowiedź”.

Ad. 6. – Czy państwo wyłącznie uczyli się, czy wykonywali również pracę?

Na to pytanie są bardzo rozbieżne odpowiedzi. Od: „Stosowali [program – przyp. red.] Insert, którego uczę, więc od razu przystąpiłam do pracy” i „Wielu pracowników było na urlopie, więc się przydałam”, po „Uczyłam się na prawdziwych dokumentach, na prawdziwym programie, lecz nie pozwolono mi wyjść poza program symulacyjny”. Inna wypowiedź: „Sama wprowadzałam dane, nie czułam się jak intruz”.

Ad. 7. – Czy takie praktyki mają sens, czy są przydatne?

Pierwszą reakcją na to pytanie było głośne i jednoznaczne „TAK”.

W trakcie dyskusji można było usłyszeć pewne szczegóły i niuanse. Smutny głos nauczyciela z Podkarpacia: „Rzadko docierają do nas szkolenia, możliwość pogłębienia wiedzy. Ta praktyka to radość.”

Ciekawy pogląd wyraziła jedna z nauczycielek, z którą trudno się zgodzić, lecz pogląd należy szanować i może należy go wstawić w określony kontekst: „Lekcje są prowadzone pod cel – przygotowanie do egzaminu – praktyki nauczycielskie nie ułatwią zdania egzaminu”. Pytanie tylko, czy egzamin jest dobry. Jeśli, zdaniem nauczycieli, oni sami wiele się nauczyli, i ułatwi im to prowadzenie lekcji, lecz jednocześnie nie ułatwi uczniom zdania egzaminu, to znaczy, że należy zakwestionować wartość egzaminu. Przecież pozytywna ocena z egzaminu ma być dowodem osiągnięcia określonych kompetencji merytorycznych. Jeśli praktyczna wiedza i umiejętności nie przybliżają do zdobycia dobrej pracy, to taka konstatacja powinna stanowić istotny sygnał ostrzegawczy. Z nie mniejszym smutkiem ekspert usłyszał słowa od bardzo doświadczonej nauczycielki, która wpisała się w powyższą logikę: „Inaczej uczę, przygotowując do egzaminu

zawodowego, inaczej uczę, przygotowując do pracy zawodowej”. W jakiej trudnej sytuacji moralnej są nauczyciele, którzy są dumni, że skutecznie przygotowują uczniów do zdania egzaminu, i mówią: „Należy uświadomić pracodawcę jak istotny jest dyplom zawodowy. Jest to trudny egzamin. Świadectwo ukończenia szkoły czy matura nie są tak istotne”. Ciekawym dla eksperta kluczowego wątkiem pobocznym była pewna wymiana poglądów na temat tego, czy można było się dużo nauczyć. Jedna z uczestniczek powiedziała coś, czego zapewne nie chciała powiedzieć, bo stanowiło to dysonans w dyskusji. Padł cytat, lecz nie wiedzieliśmy, od kogo ten cytat pochodzi. Nauczyciel spełnił prośbę eksperta kluczowego, doszukał się źródła, i przesłał informację mailem: *„Kto jest mądry? Kto nauczy się od każdego. Kto jest silny? Kto zwycięży samego siebie.”* Ten cytat pochodzi z Talmudu. Jeszcze raz serdecznie dziękuję za naprawdę ciekawe i owocne spotkania. Serdecznie pozdrawiam łącząc wyrazy szacunku i sympatii (Pisownia oryginalna – przyp. red.)

Ad. 8. Jak można by lepiej zorganizować praktykę? Padło tu bardzo wiele wypowiedzi, często rozbieżnych. Znaczna część dyskusji oscylowała wokół kwestii: jak długa powinna być praktyka i gdzie powinna się odbywać? Pominąwszy te osoby, które uważały, że było wyśmienicie i nie należy właściwie niczego zmieniać, to gros nauczycieli preferowałoby praktyki w średnich lub dużych przedsiębiorstwach. Ułatwiłoby to

zrozumienie wzajemnych powiązań między poszczególnymi komórkami organizacyjnymi. Część nauczycieli skłaniała się do tezy, że skoro te praktyki były tak krótkie, to jeszcze więcej by skorzystali, gdyby jeden tydzień praktyki odbywały się w jednej firmie, a drugi w innej. Inny pogląd: „Praktyka powinna być dzielona, aby przetrwać wiedzę i doświadczenie zdobyte w pierwszym tygodniu, a następnie praktykę kontynuować, na przykład miesiąc później, w tej samej firmie”. W tę logikę wpisuje się również chęć powtórzenia stażu w tym samym przedsiębiorstwie rok później, lecz w wymiarze jedynie jednego tygodnia. Chyba rację trzeba przyznać jednej z uczestniczek, która stwierdziła: „Do projektu trzeba było wziąć bardziej homogeniczną grupę, np. tylko nauczycieli rachunkowości lub marketingu”. Istotnie – w trakcie dyskusji widać było wyraźnie, że ta sama praktyka była różnie oceniana przez poszczególnych nauczycieli, w zależności od przedmiotu, którego uczą. Kilku z nich wyraziło ubolewanie, że w ofercie projektu za mało było firm produkcyjnych.

Ad. 9. Czy chcieliby Państwo powtórzyć (odbyć kolejną) praktykę? Wszyscy nauczyciele powiedzieli, że są zainteresowani odbyciem kolejnych praktyk. Niektórzy mieli zastrzeżenia, które można uwzględnić przy kolejnym naborze, o ile taki będzie istniał. Ciekawa była sugestia kilku nauczycieli, którzy zwrócili uwagę na problem dobrego przygotowania pracodawcy do przyjęcia nauczycieli-praktykantów. Okazało się mianowicie, że każdy pierwszy praktykant miał słabszy staż niż jego koledzy, którzy mieli praktyki w tej samej firmie później.

Jest to zrozumiałe. Wystąpił proces uczenia u pracodawcy (opiekuna praktyk, mentora). Na przyszłość należy starać się, aby praktyki odbywały się w sposób konsekwentny u nielicznych pracodawców, aby tych pierwszych praktykantów było stosunkowo niewiele.

Ad. 10. Czy Państwo chcieliby powtórzyć praktykę w innym przedsiębiorstwie, czy tym samym?

W jednej z grup wszyscy nauczyciele chcieli powtórzyć praktyki w tym samym przedsiębiorstwie, lecz tylko przez jeden tydzień. Chodzi tu o możliwość uzupełnienia wiedzy o pewne szczegóły, które w trakcie praktyki umknęły, bądź nie starczyło czasu, aby o nich porozmawiać. Skrajnym przypadkiem jest nauczycielka, której oczekiwania były tak duże, że – zdaniem opiekuna – omówienie tak dużego zakresu byłoby możliwe tylko przy praktyce kilkumiesięcznej – chodziło mianowicie o sporządzenie bilansu rocznego dla dużych podmiotów (zapewne łącznie z rachunkiem zysków i strat oraz rachunkiem przepływów finansowych).

Ad. 11. Jak długa powinna być praktyka? Odpowiedzi na to pytanie były bardzo rozbieżne. Zależały od stopnia dopasowania przedsiębiorstwa do oczekiwań, od stopnia zaangażowania w rzeczywistość, bieżącą pracę firmy. Bardzo nieliczni nauczyciele uważali, że po jednym tygodniu już nauczyli się wszystkiego, a drugi tydzień był już stratą czasu. Sądzę, że takie wypowiedzi raczej świadczą o samym nauczycielu, bowiem inni odbywający praktykę w tym samym przedsiębiorstwie, pod okiem tego samego opiekuna i mentorów

odczuwali niedosyt. Niewiele nauczycieli miało praktyki w dwóch różnych miejscach. Były dwie osoby, pracujące jeden tydzień w jednej lokalizacji, i drugi gdzie indziej w ramach tego samego przedsiębiorstwa. Kilka osób miało dziewięć dni roboczych w siedzibie głównej spółki i jeden dzień poza siedzibą. Te osoby chwaliły sobie taki podział – dawalo to lepszy obraz funkcjonowania podmiotu.

Ad. 12. Czy potrafili Państwo zorganizować sobie czas po pracy, czy też „nuda, nuda”? To pytanie zostało zadane w celu zapoznania się z opiniami, które są pozamerytoryczne, lecz dla organizatora mogą stanowić istotną wskazówkę na przyszłość. Okazało się, że odpowiedzi właściwie nie miały wartości w przypadku osób, które w czasie praktyki mieszkały w domu lub miały rodzinę i bliskich znajomych w danym mieście. W przypadku osób, które wyjechały do innego miasta, dominowało przekonanie, że w danym czasie u danego pracodawcy powinny odbywać się równolegle dwie lub trzy praktyki. Jest to ważna konstatacja, posiadająca kilka wymiarów. Pierwszy jest oczywisty – w obcym mieście różniej jest w towarzystwie. Drugi wymiar jest głębszy. Z rozmów kulturalnych wynikało, że między nauczycielami powstawała więź, która posiadała wyraźny aspekt merytoryczny. Nauczyciele wymieniali się doświadczeniami, co stanowi dla eksperta kluczowego istotną wartość samą w sobie. Można by w kolejnych projektach typu NZE przeprowadzić odrębną analizę tych wzajemnych relacji. Nie można wykluczyć, że te rozmowy „po godzinach” miały istotny, pozytywny wpływ na cel projektu, jakim było podwyższenie kwalifikacji nauczycieli.

Ad. 13. Czy otrzymali Państwo materiały, z których mogliby skorzystać w pracy dydaktycznej?

Prawie wszyscy nauczyciele otrzymali materiały na własność. Jedna z nauczycielek była zawiedziona, że nie mogła skopiować sobie niektórych dokumentów, lecz jednym tchem dodała, że „opieka dobra, staranna; wyśmienita okazja do zdobycia wiedzy”. Należy ponadto zaznaczyć, że osoby, odbywające praktykę w tej samej firmie i pod opieką tego samego opiekuna, materiały otrzymały, więc należy sądzić, że chodziło tu o zachowanie tajemnicy służbowej. Wiadomo, że niektóre dane, z którymi nauczyciele mieli styczność, należały do kategorii „wrażliwe”, czy też „poufne”. Drugą skrajnością był nauczyciel, który powiedział, że przegrał sobie wiele ciekawych danych, zestawień i opracowań, lecz żałuje, że wziął ze sobą tak mały plecak, bo materiały drukowane, które otrzymał, nie dały się do niego zmieścić.

Ad. 14. Czy praktycznie uczniowie skorzystają z faktu, że Państwo odbyli praktykę?

Prawie wszyscy nauczyciele byli zgodni, że uczniowie skorzystają z konsekwencji nauczycielskich praktyk. Podstawowa argumentacja była taka, że łatwiej będzie podawać dobre przykłady, więc łatwiej będzie prowadzić ciekawe lekcje, a zdolność uczniów do zapamiętywania materiału wzrośnie. Druga linia argumentacji zawarta jest w następującej krótkiej wypowiedzi jednej z nauczycielek: „Liczą się: praca w zespole, punktualność, rzetelność, solidność... Na pewno nie tylko wiedza”. Na tym poziomie świadomości powinien być każdy nauczyciel. Ekspert kluczowy żywi nadzieję, że ta myśl jest konsekwencją odbytych praktyk.

Ekspert kluczowy miał okazję przekonać się, że w trakcie niektórych (szkoda, że tak nielicznych) lekcji pokazowych po odbytych praktykach nauczyciele wprost odnosili się do swoich stażowych doświadczeń. W jednym przypadku nauczycielka wręcz wykorzystała – za zgodą firmy – prezentację wewnętrzną na temat zasad BHP w przedsiębiorstwie.

Ad. 15. Czy nawiązane zostały kontakty, dające nadzieję, że uczniowie również będą mogli u danego przedsiębiorcy odbyć praktykę / staż?

Niestety, pod tym względem mogło być lepiej. Podstawowa przyczyna to odległość między szkołą, a firmą, w której odbywały się praktyki. Kilku pracodawców wyraziło gotowość przyjęcia uczniów na staże, ale za czyje pieniądze ten uczeń lub uczennica miałby wynajmować sobie lokum? W przypadku niepełnoletniej młodzieży są inne jeszcze problemy.

Były jednak i takie wypowiedzi: „Duży parking, nowy hotel. Sama jestem z Krakowa, nie wiedziałam, że taki hotel istnieje. Udało się nawiązać kontakty – już w tym roku dwie uczennice będą miały tu praktyki”. W jednym przypadku – ze słów jednego z opiekunów wynikało, że firma podpisała już ze szkołą umowę o praktyki.

5 Wdrożenie pierwotnych tez i wniosków, w tym podsumowanie praktyk

Praktyki, zarówno ze strony nauczycieli jak i przedsiębiorców i organizatorów, zostały wysoko ocenione.

Prawie wszyscy nauczyciele wyrazili zadowolenie z odbytych praktyk. Prawie wszyscy chcieliby w przyszłości ponownie

uczestniczyć w projekcie. Należy zauważyć, że drobne zastrzeżenia miały zasadniczo charakter pozamerytoryczny. Wśród tych zastrzeżeń należy wymienić: uciążliwy dojazd do pracy przez Warszawę czy Trójmiasto, zbyt krótko czynną restaurację w hotelu, mały wybór dań w restauracji hotelowej, nieoptymalny czas odbywania praktyki względem oczekiwań itp. Jest to niemniej ważna wskazówka dla przyszłego organizatora.

Stopień zadowolenia z dopasowania pracodawcy do oczekiwań był znaczący. Prawie wszyscy nauczyciele, prowadzący zajęcia z rachunkowości, odbywali praktyki w biurach rachunkowych. Tu zapoznawali się z organizacją i kulturą pracy, która na wielu zrobiła bardzo pozytywne wrażenie. Czym innym jest umiejętność księgowania, a czym innym możliwość podejrzenia, jak biura rachunkowe obsługują swoich klientów. Wśród uwag, jakie nauczyciele przekazywali, była zaskakująca dla nich chęć i gotowość pracowników firm do współpracy (także między sobą). Odczuwalny był duch pracy zespołowej. Z jednej strony w każdej z firm był wyraźny podział pracy. Przykładowo jedni pracownicy zajmowali się rejestrem VAT, inni prowadzili sprawy kadrowe (rachuba płac i rozliczenia z ZUS), inni zajmowali się środkami trwałymi. Wszyscy w ciszy i pełnej koncentracji wykonywali swoje obowiązki. W przypadku wystąpienia problemu, wątpliwości zespół przerywał pracę, by pomóc koledze czy koleżance.

Od strony merytorycznej projekt NZE był również sukcesem. Wielu nauczycieli na spotkaniach podsumowujących podkreślało, że przez te dziesięć dni wiele się nauczyło. Jedni stwierdzali, że choć uczą hotelarstwa, to nie wiedzieli, jak kształtowana jest w rzeczywistości polityka cenowa hotelu;

nie zdawali sobie sprawy z faktu, że istnieją poważnie traktowane plany marketingowe, i że pracownicy są skrupulatnie rozliczani z osiągnięcia wyznaczanych na każdy miesiąc celów. Inni mieli okazję zetknąć się ze zdarzeniami w księgowości, z którymi dotychczas nie mieli styczności, jak na przykład księgowanie dostawy wewnątrzwspólnotowej, reeksportu itp. Prawie wszyscy nauczyciele z zainteresowaniem śledzili, jak funkcjonuje w danym przedsiębiorstwie obieg informacji oraz obieg dokumentów. Wielu nauczycieli nie miało dotychczas praktycznej styczności z prowadzeniem księgi przychodów i rozchodów, mimo że byli wcześniej biegli w prowadzeniu pełnej księgowości. Poziom merytoryczny nauczycieli ponad wszelką wątpliwość wzrósł.

Na jednym ze spotkań podsumowujących jedna z uczestniczek wyznała:

„Jestem zadowolona, gdyż nigdy nigdzie nie pracowałam poza szkołą, i miałam okazję wiele się nauczyć”. Jest to piękne podsumowanie: taki był cel.

Sukcesem projektu była możliwość zapoznania nauczycieli z systemami informatycznymi. Często wyrażali zdziwienie, że jedna firma prowadzi księgowanie w wielu systemach jednocześnie. Żyli w przekonaniu, że dane biuro rachunkowe stosuje jeden – najlepszy ze swojego punktu widzenia – system księgowy. W rzeczywistości klienci często wymagają od biur rachunkowych, aby księgi były prowadzone w określonym systemie. Fakt ten pozwolił wielu nauczycielom zapoznać się z różnymi systemami. Znamienne jest, że w przeważającej większości byli zaskoczeni, jak łatwo jest – po odpowiednim treningu – pracować w różnych systemach.

Uczniowie nauczycieli, którzy odbyli praktyki,

odniosą korzyści w wielu aspektach. Po pierwsze, ogólny poziom merytoryczny ich nauczycieli podniósł się. Po drugie, prawie wszyscy nauczyciele otrzymali materiały z przedsiębiorstw, w których byli na stażu. Te materiały miały różną formę – zarówno drukowaną, jak i elektroniczną; poczynając od ulotek reklamowych po wzorcowy plan kont. W trakcie lekcji, nagranej po odbyciu praktyk, jedna z nauczycielek (za zgodą byłego pracodawcy) wykorzystała okrojony pokaz slajdów dotyczący BHP – pokaz, który stanowił materiał szkoleniowy dla wszystkich nowo przyjmowanych pracowników. Lekcja w ten sposób stała się bardziej ciekawa i praktyczna. Po trzecie, w znakomitej większości nauczyciele mogli zapoznać się z oczekiwaniami pracodawców względem kandydatów do pracy. Trudno przecenić ten przyrost wiedzy i doświadczenia. Wiadomo, że rolą nauczyciela jest przede wszystkim nauczyć przedmiotu. W obecnej, stale ewoluującej rzeczywistości gospodarczej nie mniej istotna od rzetelnej wiedzy jest umiejętność poruszania się po rynku pracy i umiejętność znalezienia zatrudnienia. Dla uczniów w dużych miastach, o stosunkowo małym bezrobociu będzie to wiedza pożyteczna; dla uczniów, zamieszkujących tereny o wysokim bezrobociu i bardzo dużej konkurencji na rynku pracy może to być wiedza nieodzowna. Po czwarte, kontakt bezpośredni z pracodawcą, daje szansę na nawiązanie kontaktu i więzi, które mogą skutkować przyjmowaniem uczniów na staż. Staże są często piętą achillesową procesu dydaktycznego. Słysz się, że uczniowie i szkoły mają często problem, by znaleźć jakąkolwiek możliwość odbycia stażu. Te zaś, które uda się dostać, zbyt często są nieciekawe, by nie powiedzieć nudne, i niewiele wnoszące

do kompetencji uczniowskich. Z rozmów z nauczycielami, jak również opiekunami (mentorami) wynika, że istnieje poważna szansa na kierowanie uczniów na staże do firm, które wzięły udział w projekcie. Jeśli nauczyciel zażyczył sobie i otrzymał praktykę w miejscu oddalonym od szkoły, w której uczy, to prawdopodobieństwo takiego stażu odpowiednio maleje.

Grono nauczycielskie w szkole, w której dany nauczyciel uczy, też często korzystało lub skorzysta, w szczególności, jeśli w praktykach uczestniczył więcej niż tylko jeden nauczyciel z danej szkoły. Oczywista jest wymiana poglądów i doświadczeń. Można sobie nawet wyobrazić, że niektórzy nauczyciele będą wręcz dzielili się otrzymanymi materiałami, co będzie korzyścią zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Istnieje nadzieja, że dyrektorzy szkół, w których uczą nauczyciele, spojrzą bardziej korzystnym okiem na tego typu praktyki. Może niektórzy z nich postanowią wysyłać swoich nauczycieli na podobne staże, co byłoby ze wszech miar korzystne.

Praktyki jednoznacznie spełniły swój cel. Właściwie wszyscy nauczyciele byli zadowoleni lub bardzo zadowoleni. Stopień dopasowania praktyk do oczekiwań nauczycieli był wysoki. Najbardziej zadowoleni byli nauczyciele rachunkowości, gdyż wybór przedsiębiorców był pod tym względem bogaty – w szczególności w Warszawie. Nauczyciele zapoznawali się z funkcjonowaniem biur rachunkowych. Ta praktyka często bardzo odbiegała od ich wyobrażeń.

Lekkie niedostatki organizacyjne były poza możliwością kontroli. Brak posiłków wieczornych, zgodnych z oczekiwaniami, można by uznać za poważny błąd w przypadku zorganizowanego wypoczynku dla dzieci, lecz

w przypadku osób dorosłych należy uznać to za drobne niedociągnięcie. Ponadto, wszyscy uczestnicy wiedzieli, że mogą kontaktować się bezpośrednio zarówno z ekspertem kluczowym jak i osobą w BCG, odpowiedzialną za organizację praktyk; w jednym przypadku doszło do zmiany miejsca zakwaterowania ze względu na niski poziom usługi hotelarskiej. Istnieje wątpliwość, czy należy zgodzić się z nauczycielami, którzy wyrażali jedynie umiarkowany optymizm co do praktyk, gdyż – jak sami mówili – „Uczę rachunkowości, a musiałam się uczyć czegoś innego w tym marketingu”. Księgowość to odzwierciedlenie rzeczywistości gospodarczej. Jeśli nauczyciel koncentruje się tylko na swoim przedmiocie, to może nie zauważyć, jaka jest ta rzeczywistość, którą należy odzwierciedlić w księgach. Można powiedzieć, że trenerzy zalecają wielu sportowcom ćwiczenia na rowerze treningowym – nie tylko kolarzom – z korzyścią dla sportowców. Jeśli uczeń po lekcji rachunkowości powie, że lekcja była zbędna, bo nigdy nie będzie pracował w księgowości, to nie oznacza to, że nie poszerzył horyzontów. Ponadto, należałoby zwrócić nauczycielce uwagę, że nie może wykluczyć takiej sytuacji w przyszłości, że będzie poproszona o zastępstwo na lekcji marketingu. Bez odbytej praktyki w takim dziale zapewne odmówiłaby lub – zmuszona – ograniczyłaby się do czytania lekcji z podręcznika. Dzięki tej „niechcianej” praktyce będzie mogła bardzo pozytywnie, merytorycznie zaskoczyć uczniów.

6 Weryfikacja ex post przyrostu wiedzy i kompetencji

Wyzwaniem dla eksperta kluczowego było układanie pytań do testów oraz prezentacji indywidualnych nauczycieli.

Testy teoretyczne obejmowały wiedzę z zakresu prawa, rachunkowości, finansów przedsiębiorstw, i zawierały pięćdziesiąt pytań. W celu rzetelnego sprawdzenia kompetencji merytorycznych pytania ułożono tak, aby prawie niemożliwością było odpowiedzenie na wszystkie pytania prawidłowo. Wzrost poznawczy testów, w których znacząca część egzaminowanych osiąga maksimum punktów, jest ograniczony).

Test praktyczny obejmował bieżące wydarzenia ekonomiczne. Część pytań dotyczyła wielkości makroekonomicznych (wielkość polskiego PKB, zadłużenia zagranicznego kraju, stopy bazowej inflacji, stopy bezrobocia), część ostatnich wydarzeń giełdowych (notowania złota, srebra, walut), a część wielkości statystycznych czy ekonomicznych, o których nauczyciel powinien wiedzieć lub przynajmniej znać przybliżone wartości (np. najbogatsze i najuboższe kraje EU27, na ile szacowany jest majątek najbogatszego Amerykanina – Billa Gatesa). W przypadku testu praktycznego nie oczekiwano, by nauczyciel znał konkretne wielkości, lecz jedynie przedział, w którym dana wielkość się mieści. Przedziały zasadniczo były bardzo duże.

Prezentacje indywidualne w zasadzie wymagały myślenia w kategoriach ekonomicznych (głównie makroekonomicznych). Konkretna wiedza (branżowa, wycinkowa) była atutem, lecz nie stanowiła warunku sine qua non, by udzielić dobrych odpowiedzi. Przykładowe pytania to: czy prywatyzować,

czy nacjonalizować (ubezpieczenia zdrowotne, służbę zdrowia); sprzedawać, czy nie (STOEN, Lotos SA, ZA Tarnów SA); jak zreformować (służba zdrowia, ubezpieczenia zdrowotne; stawki podatku dochodowego od osób fizycznych i prawnych). Ekspert kluczowy raczej chciał sprawdzić, czy nauczyciel ma coś do powiedzenia na dany temat i prawie nie oceniał prawidłowości odpowiedzi. Zresztą, na wiele pytań nie istniała prawidłowa odpowiedź, należałoby jej szukać raczej w sferze polityki niż ekonomii. Niemniej, to ekonomiści powinni politykom tłumaczyć, jakie konsekwencje mogą mieć określone decyzje, aby były one świadome, oparte na wiedzy, a nie tylko na przekonaniach.

Analiza przyrostu wiedzy nauczycieli po praktykach została przeprowadzona na podstawie pięciu źródeł:

1. **Nagrań lekcji, przeprowadzonych przez nauczycieli.**
2. **Testu teoretycznego ze znajomości prawa (wybrane zagadnienia, potrzebne przy prowadzeniu działalności gospodarczej, w tym prawo podatkowe, kodeks spółek handlowych, zagadnienia związane z ubezpieczeniem społecznym, prawem pracy).**
3. **Testu praktycznego, sprawdzającego bieżącą wiedzę gospodarczą (w tym podstawowe wskaźniki gospodarcze, budżetowe, finansowe, strategię gospodarczą kraju).**
4. **Oceny prezentacji dydaktycznej.**
5. **Indywidualnych i grupowych rozmów z nauczycielami.**

Analiza była ukierunkowana na zbadanie, czy uczestnicy projektu zwiększyli poziom wiedzy i kompetencji.

Jak już wcześniej zaznaczono, sprawdzenie przyrostu kompetencji było konieczne (wynika z założeń projektu NZE). Trudno jednakże przypisać przyrost wiedzy i kompetencji samym praktykom.

Miarą sukcesu nauczania powinien być wynik analizy statystycznej, pokazującej na ile lepsze są lekcje po odbytych praktykach. Jednakże wyrzykowo dobrane dni nagrań nie pozwalają określić, czy praktyka miała bezpośredni wpływ na podwyższenie kompetencji nauczyciela.

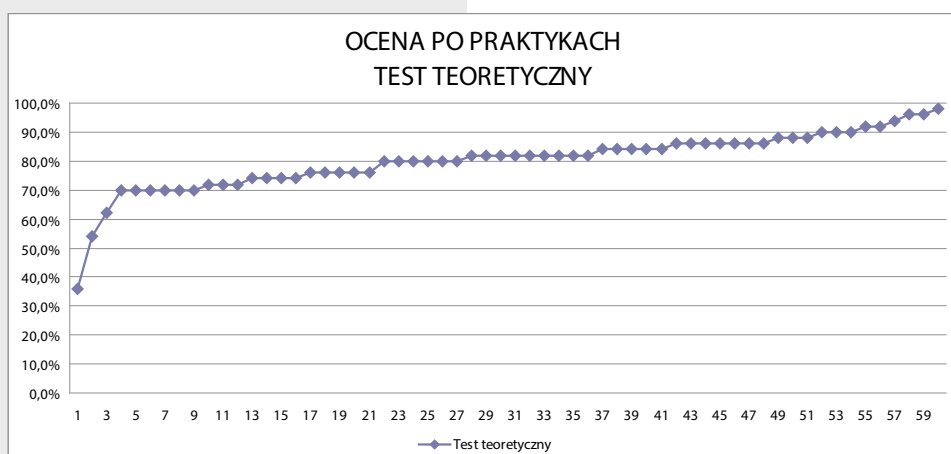
1. **Na podstawie nagrań z lekcji należy wyciągnąć wnioski, że nauczyciele wykazali się, podobnie jak przed praktykami, wysokimi lub nawet bardzo wysokimi kompetencjami merytorycznymi. Byli przygotowani do tematu, znali swoje klasy. Oceniano punktowo prawie wyłącznie stronę merytoryczną. W przypadku takich przedmiotów jak rachunkowość wyniki były wyższe niż w przypadku przedmiotów bardziej opisowych, miękkich, takich jak np. marketing. Jak powiedziano, przy ocenie koncentrowano się na stronie merytorycznej. Oceniający miał oczywistą trudność, wynikającą z faktu, że przedstawione nagrania z lekcji były bardzo zróżnicowane. To zróżnicowanie wynikało z faktu, że inny jest poziom merytoryczny lekcji w pierwszej i w ostatniej klasie. Inny jest poziom lekcji, gdy są to pierwsze zajęcia z danego zagadnienia, inny,**

Porównanie rozkładu ocen znajduje się poniżej.

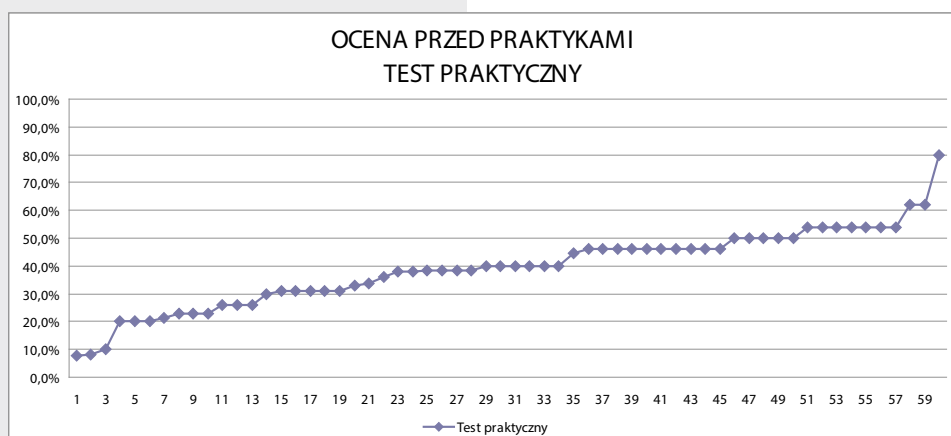
3. Test wiedzy praktycznej był testem wielokrotnego wyboru. Obejmował różne zagadnienia: od bieżących notowań giełdowych, przez elementy obowiązujących strategii (krajowych i unijnych). Jeśli chodzi o wynik, to nie statystyka jest tu ważna, lecz to, z czym nauczyciele dobrze sobie poradzili, a z czym gorzej. Tam, gdzie trzeba było myśleć i liczyć, wyniki były

dobrze lub bardzo dobre. Tam gdzie występowały zagadnienia bieżące, makroekonomiczne, wyniki były dużo słabsze. Przedmioty ekonomiczne to pojęcie pojemne. Wiadomo, że niektórzy prowadzą jedynie zajęcia z rachunkowości, inni z podstaw przedsiębiorczości, wstępu do ekonomii. Inny jest więc punkt odniesienia. Po praktykach wyniki były zdecydowanie lepsze. Ilustrują to poniższe wykresy.

4.



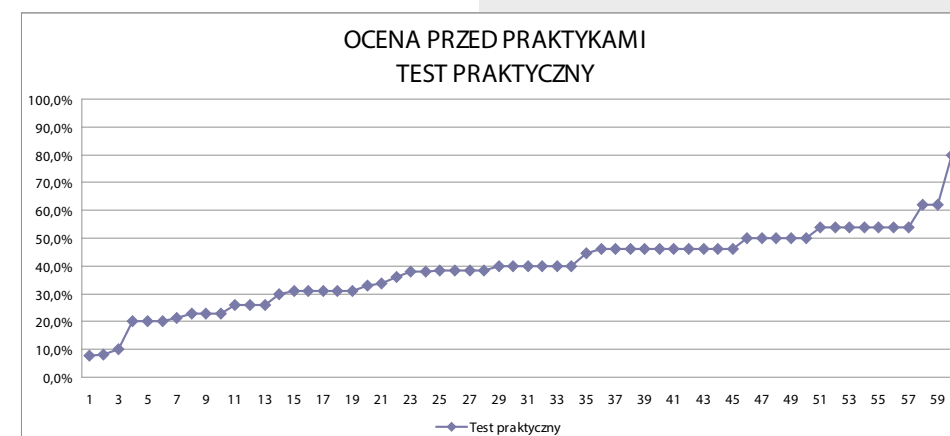
Ocena najniższa – 36%, ocena najwyższa – 98%. Wartość średnia – 80,1%, mediana – 82%. K/M=55/5



Ocena najniższa – 7,7%, ocena najwyższa – 80%. Wartość średnia – 38,1, mediana – 40%

5. Prezentacja dydaktyczna była zapewne dla nauczycieli najtrudniejsza, a dla oceniającego najbardziej miarodajna. Przy wypełnianiu testu jesteśmy sami. Możemy w dowolnej kolejności wypełniać odpowiedzi, i nikt później nie zrobi nam z tego zarzutu. Ponadto można zmienić zdanie, cofnąć się do wybranego pytania i zakreślić inną odpowiedź (korekt było sporo). Później jest bardziej lub mniej emocjonalne oczekiwanie na wynik. Oprócz oceniającego nikt nie wie gdzie popełniono błąd, a gdzie była prawidłowa odpowiedź (załóżmy, że na bardzo trudne pytanie, co powinno być powodem do dumy). Zupełnie inaczej jest w przypadku prezentacji. Tu kilka lub kilkanaście osób obserwuje nauczyciela. Każdy błąd jest widoczny, słyszalny. Występuje stres innego typu. Pytania losowane były z bardzo różnych dziedzin. Można było wylosować pytanie, które danej osobie bardzo pasuje lub wręcz przeciwnie. Czasu na przygotowanie jest mało. Czas na odpowiedź ekspert ustalił na 10 do 15 minut, lecz zostawił możliwość przedłużania, gdyby – ze względu na temat – istniała taka

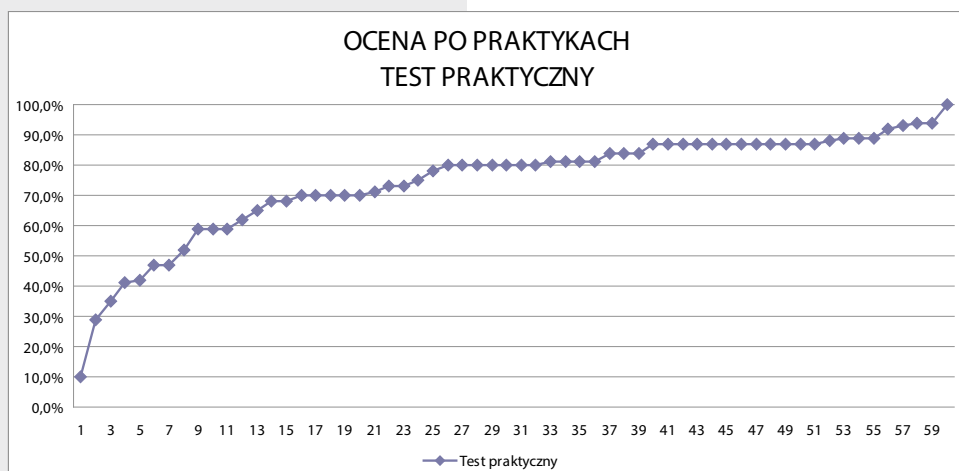
konieczność. Ku zdziwieniu eksperta większość z tej możliwości skorzystała. Podobnie jak przy diagnozie wstępnej niektórzy nauczyciele wykazywali się dużą wiedzą podczas dyskusji w trakcie prezentacji lub po prezentacji koleżanki lub kolegi, lecz wylosowawszy własne pytanie, wykazali się wiedzą ograniczoną. Kolejna trudność to ocena odpowiedzi na pytania o konstrukcji typu: „jaka jest różnica między A i B”. Trzeba znać A, trzeba znać B i trzeba wykazać się umiejętnością wykazania różnicy. Jak każdy egzaminator, oceniający ekspert miał do wyboru dwa skrajne (pominąwszy pośrednie) sposoby przeprowadzenia wielogodzinnego sprawdzianu ustnego (prezentacji). Po pierwsze, można było milczeć i oceniać. Wówczas atmosfera przy prezentacjach byłaby napięta i mogłaby wpłynąć negatywnie na stronę merytoryczną. Ponadto nauczyciele mogliby fałszywie założyć, że prezentujący wie, że jest kompetentny, także w momencie, gdy tak nie jest. Wówczas mogłoby dojść do niebezpiecznej dezinformacji. Po drugie, można było bezpośrednio po każdej prezentacji



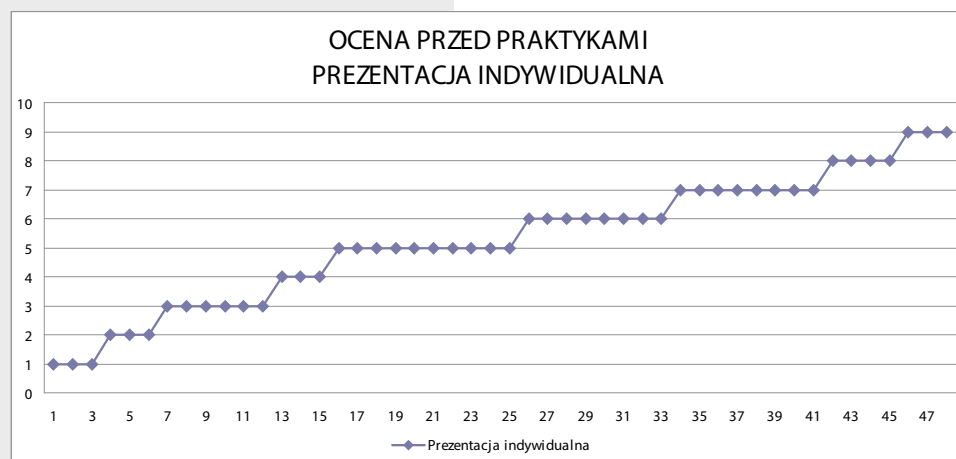
Ocena najniższa – 7,7%, ocena najwyższa – 80%. Wartość średnia – 38,1, mediana – 40%

ustosunkować się merytorycznie do wypowiedzi. Takie podejście powoduje, że „egzamin” staje się jednocześnie formą szkolenia, i to wyjątkowo cennego, gdyż padają jedynie stwierdzenia,

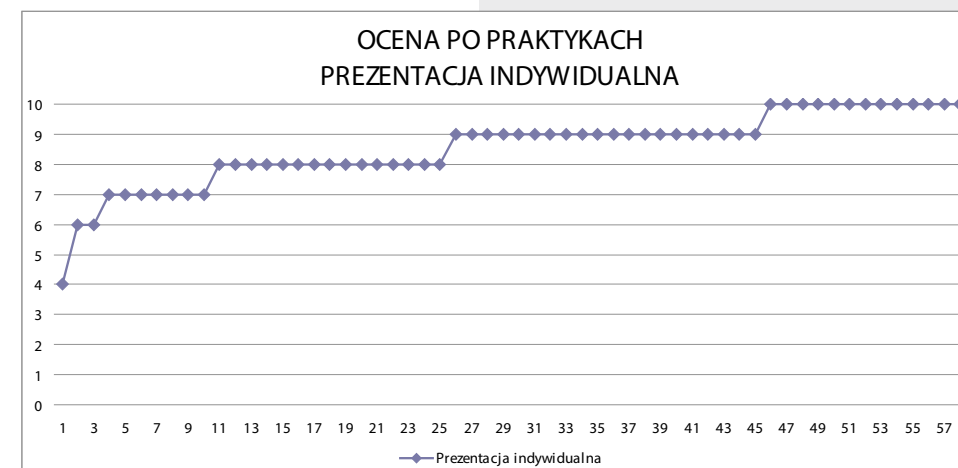
dotyczące obszarów niewiedzy, czy też niekompletnej wiedzy konkretnego nauczyciela.



Ocena najniższa – 10%, ocena najwyższa – 100%. Wartość średnia – 74,4, mediana –



Ogólna ocena prezentacji dydaktycznej przed praktykami jest następująca: średnia wyniosła 5,25, mediana – 5; najniższy wynik to 1, najlepszy – 9 (przy skali ocen 1-10).



Ogólna ocena prezentacji dydaktycznej po praktykach jest następująca: średnia wyniosła 8,5, mediana – 9, najniższy wynik to 4, najlepszy – 10 (przy skali ocen 1-10). K/M=53/5

Wyniki oceny prezentacji dydaktycznej potwierdziły wyniki z testu praktycznego. Wszyscy nauczyciele wykazali się zdolnością do przeprowadzenia zajęć na dowolny, losowo wybrany temat. Nikt się nie poddał na wstępie. Znakomita większość zrobiła wstęp, przeprowadziła zajęcia i je zakończyła (znów: w lepszym lub gorszym stylu). Duże zróżnicowanie wystąpiło na poziomie samej treści prezentacji. Niektórzy samodzielnie przeprowadzili wywód od początku do końca (forma prezentacji, czy wykładu) i często wsłuchiwali się w głosy od uczestników. To była grupa osób, dobrze czujących się w temacie, posiadających kompetencje merytoryczne. Druga grupa miała swoje własne przemyślenia, lecz prowadziła zajęcia na zasadzie dyskusji z uczestnikami, ładnie moderowała, aby debata nie zbacziała z zadanego tematu, aby można było wyciągnąć wnioski (czasami dyskusja była bardzo emocjonalna i trudno było nad nią zapanować). Szczególnie w tej grupie często prowadzone były na bieżąco notatki na tablicy, aby móc później zrobić merytoryczne

podsumowanie. Trzecia grupa nauczycieli to ci, którzy zapewne nie wiedzieli wiele o zadanym problemie. Wstęp był ograniczony do przeczytania tematu, potem następowało czekanie na jakieś pomysły z sali. W tej grupie nauczycieli można wyróżnić tych, którzy szybko wykorzystali dobre wypowiedzi uczestników i kompetentnie zakończyli zajęcia sukcesem, ze słusznym uniesioną głową. Wyniki statystyczne ilustruje poniższy wykres.

6. Podsumowanie wniosków ze wszystkich zebranych danych.

- g. Wiedza teoretyczna (test teoretyczny) wzrosła z dwóch przyczyn: można było się trochę do testu przygotować (odświeżyć wiedzę z KSH na temat ubezpieczeń społecznych, zagadnień, dotyczących spraw gospodarczych, zawartych w KC), niektóre pytania były bardzo podobne

- h. Na podstawie nagrań wideo można stwierdzić, że wiedza w zakresie prowadzonych przez nauczycieli zajęć jest dobra lub bardzo dobra (w starej, pięciostopniowej skali). Wyniki nie odbiegają znacząco od analizy wstępnej.
- i. Wiedza na tematy bieżące – ekonomiczno-społeczne – istotnie wzrosła; poznawszy już eksperta kluczowego wystarczyło przez kolejnych kilka dni czytać prasę poświęconą gospodarce,
- j. Wiedza na tematy wycinkowe, bieżące (giełda, kursy, kto zasiada w RPP, itp.) – istotnie wzrosła – ponownie wystarczyło śledzić prasę lub odpowiednie strony internetowe
- k. Umiejętność prowadzenia zajęć: wysoka lub bardzo wysoka
- l. Dzięki realizacji opisanych działań sześćdziesięciu nauczycieli, w tym pięciu mężczyzn, zostało przeszkolonych w obsłudze nowoczesnego sprzętu i oprogramowania ekonomicznego oraz organizacji pracy w przedsiębiorstwach.
- m. 57 nauczycieli (w tym 5 mężczyzn) wdrożyło nowoczesne rozwiązania w procesie kształcenia zawodowego
- n. 60 nauczycieli (w tym 5 mężczyzn) uzyskało certyfikat, poświadczający nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych i przeszło test teoretyczny i praktyczny, zaś 55 nauczycieli z tej grupy (5 mężczyzn) zrealizowało lekcję pokazową
- o. 60 nauczycieli (w tym 5 mężczyzn) zaktualizowało wiedzę fachową m.in. w zakresie nowoczesnych technik i technologii w obszarze nauczanego zawodu
- p. 55 nauczycieli (w tym 5 mężczyzn)

udoskonalilo warsztat lub zastosowało atrakcyjne metody pracy z uczniem, w tym techniki multimedialne

VII PODSUMOWANIE

Projekt był sukcesem od strony merytorycznej. Jego miarą są wypowiedzi nauczycieli po praktykach w trakcie dyskusji, moderowanych przez eksperta kluczowego. Zapewne podobne wnioski płyną z badań ewaluacyjnych. Część takich wypowiedzi została zacytowana powyżej. Całokształt praktyk należy również ocenić bardzo pozytywnie. Miarą jest chęć powtórzenia praktyki w tym samym przedsiębiorstwie (w niektórych grupach nawet 100% uczestników), chęć odbycia praktyki w innym przedsiębiorstwie, zgłaszanie się nauczycieli do programu z tych samych szkół, w których uczą nauczyciele, którzy wcześniej uczestniczyli w projekcie NZE.

OKIEM EKSPERTÓW

CELOWOŚĆ WPROWADZENIA OBLIGATORYJNYCH PRAKTYK DLA NAUCZYCIELI: PERSPEKTYWA DYREKTORA SZKOŁY – JERZY ROSIAK²

Realizacja każdego celu ma wielorakie cele pośrednie. Niniejszy projekt jest ² **Jerzy Rosiak** – Absolwent Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Podyplomowych Studiów „Zarządzanie projektami Europejskiego Funduszu Społecznego” Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Studiów Podyplomowych Pedagogicznych KNS w Lublinie. Master of Business Administration University of Central Lancashire - Lubelska Szkoła Biznesu. Obecnie Dyrektor Zespołu Szkół im Z. Chmielewskiego w Nałęczowie. Jako dyrektor Zespołu Szkół, w skład którego wchodzi m.in. Technikum Ekonomiczne, Technikum Hotelarskie. Technikum Informatyczne, opracowywał koncepcje praktyk zawodowych dla uczniów w zakładach pracy. Opracował kilka projektów z EFS, które miały na celu przygotowanie beneficjentów na rynek pracy, kształtowanie postaw przedsiębiorczych.

wynikiem pracy wielu zespołów (nauczycieli, pracodawców, praktyków życia gospodarczego, ekspertów) które wspólnie wypracowały jakościowo inne spojrzenie na rolę nauczyciela zawodów ekonomicznych (jak i każdego innego nauczyciela, uczącego przedmiotu zawodowego) w edukacji zawodowej szkoły XXI wieku, w okresie ustawicznych zmian gospodarczych, technologicznych, mających swe przełożenie na rynku pracy. Na ten rynek ma wchodzić uczeń szkół zawodowych o różnych stopniach kwalifikacji i umiejętnościach. Uczeń, który po 4 latach nauki w ekonomicznym technikum zawodowym ma wejść na rynek pracy. Nasuwa się szereg pytań, ale jedno jest podstawowe: jakie on ma przygotowanie, aby spełnić oczekiwania przyszłego pracodawcy? (tutaj mamy taką sytuację, że zdany w szkole egzamin poświadcza wiedzę teoretyczną, ale jaki jest stopień wiedzy praktycznej, co absolwent wie o przełożeniu wiedzy szkolnej na praktyczną wiedzę potrzebną w firmie?). Inne pytanie: w jaki sposób szkoła, poza obowiązującymi ucznia praktykami w firmie, może przybliżyć wartość wiedzy teoretycznej, szkolnej do tego, czego wymaga się w przyszłej pracy? Na powyższe, podstawowe pytania, trzeba znaleźć odpowiedź, by przedstawić takie propozycje edukacyjne, które umożliwią uczniom nabycie większych kompetencji, wiedzy i umiejętności, aby sprostać oczekiwaniom rynku pracy. Jedną z podstawowych możliwości poznania funkcjonowania zakładu pracy, tego jak najnowszą wiedzę ekonomiczną wykorzystują przedsiębiorcy, moim zdaniem jest – poza praktykami uczniów – możliwość odbycia (w sposób systemowy i cyklicznie) praktyk w zakładach pracy przez nauczycieli przedmiotów zawodowych

(tutaj ekonomicznych). Takie praktyki są istotne w procesie edukacji. Warto wskazać czym są w ogóle staże i jaka jest ich rola w przygotowaniu ucznia do wejścia na rynek pracy, a w tym kontekście zastanowić się nad znaczeniem praktyk dla nauczycieli.

Szkoła a praktyki zawodowe

Problem na linii szkoła – praktyki wiąże się z szerszym problemem, mianowicie przejścia absolwentów ze świata edukacji do świata pracy. Temat ten stał się w ostatnich kilkunastu latach przedmiotem wielu badań, prowadzonych przez takie organizacje międzynarodowe jak OECD. Zainteresowanie tą kwestią wynika z niepokojącego wzrostu wskaźników bezrobocia wśród ludzi młodych, wchodzących dopiero na rynek pracy (wskaźniki te są na ogół wyższe, nawet dwukrotnie, niż bezrobocie ogółem) oraz z zainteresowania badaniami samego zjawiska przejścia ze sfery edukacji do sfery pracy, które coraz trudniej zdefiniować i opisać³.

Zagadnienie to wymaga analizy osi szkoła – organ prowadzący – organ sprawujący nadzór pedagogiczny – samorząd powiatu czy też województwa. Niewątpliwie oś ta wymaga ciągłego dialogu i współpracy, z uwagi na uwarunkowania edukacyjne i społeczno-gospodarcze danego regionu. Istotne jest to, aby wszyscy udziałowcy struktury mieli świadomość szczególnej roli w przygotowaniu uczniów szkół różnych typów do wejścia na rynek pracy.

Istota organizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych.

Wybitny polski teoretyk pedagogiki i dydaktyki prof. W. Okoń podkreśla, że teoria daje młodzieży poznanie świata, zaś praktyka uczy

³ U. Peruszka, A.Paszkowska-Rogacz, Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej. Warszawa, 2002, s. 54

oddziaływania najskuteczniejszego, opartego na poznaniu jego właściwości⁴. W krajach Unii Europejskiej zblizenie szkoły i przedsiębiorstwa uznaje się za priorytetowe działanie w zakresie kształcenia zawodowego⁵. Oczekuje się, aby szkoła otworzyła edukację na świat pracy tj. uwzględniła w celach nauczania wiązanie teorii z praktyką.

Należy podkreślić, że organizacja kształcenia zawodowego to ciągle proces łączenia teorii z praktyką. W okresie praktyki kontakt ucznia ze środowiskiem pracy w zakładzie kształtuje wyobrażenie o przyszłych zadaniach zawodowych czy relacjach między pracownikami, oraz postawy odpowiedzialności i konsekwencji za decyzje, podejmowane w pracy. Takie same doświadczenia nabywa nauczyciel w czasie swojej praktyki w zakładzie pracy, a nowe umiejętności, wzrost kompetencji budują w nim większą samoświadomość, wzrost wiedzy, którą będzie się dzielić ze swoimi uczniami.

Nastąpi efekt synergii, który da uczniom większą motywację do nauki, wskaże im perspektywę dalszej drogi zawodowej, a nauczyciel będzie dostrzegał praktyczny wymiar teoretycznej wiedzy.

Rola szkoły zawodowej w przygotowaniu ucznia do poruszania się na rynku pracy

Należy postawić pytanie, jaki jest poziom przygotowania absolwenta do poruszania się na rynku pracy. Występuje tutaj kilka czynników, które mogą opisać dostosowywanie szkoły do rynku pracy:

1. Realizacja typowych form szkolnych (praktyki, zajęcia praktyczne) i pozaszkolnych np. wspólnych

⁴ W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa, 1987, s. 49

⁵ U. Peruszka, A.Paszowska-Rogacz, tamże, s. 60

z pracodawcami przedsięwzięć, zwiększających doświadczenie ucznia w kontakcie z firmami i z rynkiem pracy.

2. Różne formy i sposoby przygotowania ucznia w trakcie nauki szkolnej, aby jako absolwent miał już kompetencje, umiejętności i doświadczenie które są oczekiwane przez rynek.
3. Aktywność szkoły w promocji uczniów i absolwentów w oparciu o ich umiejętności, kompetencje zawodowe.

W przedstawionych działaniach istotną rolę winni ogrywać nauczyciele przedmiotów zawodowych, ale jest to trudne z uwagi na brak u nauczycieli wiedzy praktycznej na temat funkcjonowania zakładu pracy, wiedzy nieodzownej, aby być bardziej wiarygodnym wobec uczniów, wewnątrznie spójnym, można by rzec – bardziej profesjonalnym. Proces przekazywania wiedzy jest istotny dla uwiarygodnienia istniejącego rozdźwięku pomiędzy teorią a praktyką, powinien być oparty o system staży dla nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nasuwa się podstawowe pytanie: jakie powinny być kierunki zmian, mogących przyczynić się do eliminacji lub ograniczenia części zasygnalizowanych komplikacji. Otóż kierunki te winne ogniskować się wokół trzech postulatów:

Po pierwsze: zmiany świadomości pracodawców na temat istoty praktyk zawodowych dla nauczycieli

Po drugie: zmiany postawy władz oświatowych, aby dostrzegły konieczność realizacji praktyk przez nauczycieli jako

koherentną część procesu kształcenia uczniów w szkołach zawodowych

Po trzecie: nauczyciel przedmiotów zawodowych, który przygotowuje uczniów do praktyki, winien mieć możliwość odbycia stażu w konkretnym przedsiębiorstwie, i mamy tutaj 2 cele:

- cel praktycznego uzupełniania wiedzy w zakresie nauczanego zawodu
- poznanie specyfiki firmy, działów w których będą mieć miejsce praktyki uczniów, oraz osób, które będą się opiekować uczniem

Nad tym trzecim postulatem ogniskują się następujące oczekiwania dyrektora szkoły wobec nauczycieli, biorących udział w praktykach, a mianowicie:

Po pierwsze: nauczyciel po odbytej praktyce powinien być aktywnym, kreatywnym łącznikiem pomiędzy szkołą a zakładem pracy, który jest miejscem praktyk dla uczniów

Po drugie: nauczyciel w czasie praktyki poznaje potrzeby i oczekiwania przedsiębiorców wobec absolwentów, którzy mogą być potencjalnymi pracownikami. Poprzez praktykę nauczyciel nabiera wiedzy o oczekiwaniach pracodawcy i uczy podopiecznych jak być atrakcyjnym, kompetentnym kandydatem do pracy. Tutaj nauczyciel zarówno kształtuje wizerunek absolwenta jak i przedstawia środowisko przyszłego stanowiska.

Po trzecie: nauczyciel weryfikuje teorię z możliwością jej zastosowania w zakładzie pracy. Efektem jest m.in. podniesienie poziomu własnych kompetencji, umiejętności. Nauczyciel ma mocniejsze przekonanie o roli dobrze przygotowanej praktyki dla swoich uczniów i o jej wpływie na wzrost kompetencji i umiejętności.

Po czwarte: nauczyciel poprzez poznanie

struktury zakładu pracy, jego procedur wewnętrznych, a także otoczenia biznesowego, procesów mikro- i makroekonomicznych, wpływających na funkcjonowanie przedsiębiorstwa, nabywa niesłychanie istotnej wiedzy. Wiedzą tą dzieląc się z uczniami, pomaga – w zakresie ich możliwości poznawczych – zrozumieć funkcjonowanie firmy w realnej rzeczywistości, gdzie mają miejsce skomplikowane procesy społeczno-ekonomiczne.

Po piąte: nauczyciel ma niezwykłą okazję, aby – mając wiedzę teoretyczną i jako obserwator z zewnątrz – przekazać szereg informacji zwrotnych firmie, w której ma praktykę. To jest też istotna forma kształcenia dla nauczyciela i dla pracodawcy, który ma szansę dostrzec i zanalizować działanie swojej firmy za pośrednictwem osoby z zewnątrz, która ma dużą wiedzę .

Po szóste: nauczyciel po praktyce podnosi swoje kompetencje i uzupełnia wiedzę, a to jest niewątpliwie wielkim pożytkiem dla procesu nauczania – a więc i dla ucznia, i dla szkoły – co niezmiernie satysfakcjonuje dyrektora każdej placówki oświatowej.

Praktyki są dla nauczyciela istotną szansą podniesienia kwalifikacji, a dla szkoły szansą na lepszą realizację procesu kształcenia zawodowego. Należy podkreślić, że nauczyciel przez wiele lat – kilkanaście i więcej – od czasu ukończenia studiów i praktyk studenckich nigdy nie pracował poza szkołą, a przecież przygotowuje młodych ludzi do pracy w przedsiębiorstwach, które funkcjonują w realiach wolnego rynku, konkurencji, szeroko rozumianego otoczenia biznesowego. Istotne jest i to, że w mediach, informacjach zasłyszanych w kręgu bliskich, znajomych i w potocznych opiniach, istnieje wiele ze sobą

sprzecznych ocen co do warunków pracy firmach, atmosfery, stylu zarządzania, relacji międzyludzkich i kultury organizacyjnej danego przedsiębiorstwa. Nauczyciel po praktykach będzie mógł udowodnić, że rzeczywistość przedsiębiorstw jest taka, a nie inna. Uważam, że poprzez tego rodzaju staże, nauczyciele nie tylko konfrontują swoją wiedzę teoretyczną z praktyką funkcjonowania firmy, ale też poznają kulturę organizacyjną danej firmy, i jest to też niezwykle cenne doświadczenie. Widzą m.in. postawy zatrudnionych wobec pracy, style zarządzania, relacje międzyludzkie, i ta wiedza wzbogaca. Wiedzę tę mogą przekazać uczniom, aby ci lepiej poznali firmę i jej funkcjonowanie, a w której przecież będą mieć praktyki. Należy więc podkreślić, że płynnie wiele korzyści z faktu, że nauczyciele-teoretycy mogą odbyć praktyki w przedsiębiorstwach. Jako osoba, która przez szereg lat pracowała w przedsiębiorstwach, a teraz kieruje zespołem szkół, jestem w pełni przekonany, że praktyki nauczycieli winne mieć miejsce jako nieodzowny składnik procesu edukacyjnego, i to poprzez całościowy, systemowy program.

Uczył Marcin Marcina... Czy praktyki dla nauczycieli mogą uczniom ułatwić start zawodowy na szybko zmieniającym się rynku pracy? Opracowanie na przykładzie projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” – Lech Antkowiak⁶

⁶ Lech Antkowiak – politolog, specjalista ds. rynku pracy, wieloletni pracownik publicznych służb zatrudnienia, zatrudniony w latach 1994-2012 na stanowiskach, związanych z kreowaniem polityki rynku pracy w wymiarze krajowym lub regionalnym, m.in. były Dyrektor Departamentu Rynku Pracy w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, były Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie, w latach 1994-1999 r. Dyrektor Projektu Banku Światowego w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, doświadczony ekspert i wykładowca z zakresu

Rola nauczycieli w procesie nabywania wiedzy i umiejętności przez młodych ludzi jest nie do przecenienia. Kadra edukacyjna stanowi łącznik pomiędzy uczniami a światem ludzi dorosłych, ludzi pracujących. To od jakości przekazanej wiedzy może zależeć jakość kapitału ludzkiego przyszłych pokoleń. Im większa wiedza nauczycieli – w tym również nauczycieli zawodów ekonomicznych – tym większe przyszłe szanse uczniów na wejście na rynek pracy. Zdarza się, że wiedza nauczycieli jest często anachroniczna, zbyt teoretyczna, nieuporządkowana, brak im umiejętności łączenia jej z praktyką. Dlatego tak ważne jest wzmocnienie w procesie nauczania znaczenia umiejętności kluczowych z punktu widzenia dalszej ścieżki edukacyjnej i rynku pracy (nauki ekonomiczne, przyrodniczo-matematyczne, umiejętności lingwistyczne i informatyczne, umiejętności z zakresu przedsiębiorczości itp.). Niemniej ważne są promocja pracy i przedsiębiorczości w systemie edukacji i wychowania, a także wyposażenie nauczycieli – a przez nich i uczniów – w znajomość realiów rynku pracy.

Istotnym problemem polskiego szkolnictwa, przekładającym się na kariery zawodowe i życiowe młodzi, jest niedopasowanie kierunków i poziomu kształcenia do potrzeb zmieniającego się rynku pracy. W Polsce żyje ponad 6,5 mln ludzi w wieku 15 – 25 lat, co stanowi 16,8 % ogółu ludności. Młodzież jest w Polsce grupą szczególnie narażoną na brak etatu. Wysoki i szybko rosnący poziom bezrobocia ludzi młodych stanowi jeden z najważniejszych problemów polskiego rynku problematyki rynku pracy i dziedziny rozwoju zasobów ludzkich. Obecnie pełni funkcję Zastępcy Dyrektora Urzędu Pracy m.st. Warszawy.

pracy. Ostatnie lata pokazują, że nie jest to tylko nasz, polski problem. Zaczęto już nawet mówić o straconym pokoleniu. Niewystarczające z punktu widzenia pracodawców praktyczne umiejętności, z jakimi młodzież opuszcza mury szkół, zjawisko to potęgują. Bezrobocie młodzi nie jest jedynie problemem braku pracy, ale braku możliwości prawidłowego funkcjonowania społecznego i udziału w życiu społeczności lokalnej. Młody człowiek bez pracy w większym stopniu jest narażony na demoralizację i uleganie różnym patologiom. To osoba potencjalnie zagrożona wykluczeniem społecznym. Wskaźnik liczbowe pokazują, że stopa bezrobocia wśród młodzieży utrzymuje się nieprzerwanie na wysokim poziomie. Jednocześnie wysoki udział młodzieży wśród osób bezrobotnych jest cechą charakterystyczną bezrobocia w Polsce od początku lat 90.

Na polskim rynku pracy umiejętności zawodowe stały się towarem deficytowym. Obok rosnącego bezrobocia mamy bardzo często do czynienia ze zjawiskiem bezskutecznego poszukiwania pracowników z odpowiednimi kwalifikacjami. Brak właściwego przygotowania zawodowego jest istotną determinantą istnienia i trwania bezrobocia, albowiem bardziej niż formalne wykształcenie na rynku pracy liczą się rzeczywiste kwalifikacje i umiejętności. Coraz więcej przedsiębiorców z różnych branż nie może znaleźć pracowników. Jak pokazują badania, przeprowadzane przez związki pracodawców, wśród najistotniejszych kryteriów doboru kadry pracodawcy wymieniają zwłaszcza:

- **wykształcenie i kwalifikacje**
- **umiejętności specjalistyczne dla danego zawodu**
- **solidność i stosunek do pracy**

- **uczciwość i lojalność**
- **umiejętność pracy w grupie**
- **skłonność do uczenia się i aktualizowania wiedzy**
- **samodzielność**
- **dyspozycyjność**
- **innowacyjność i kreatywność**

Kształtowania takich właśnie cech i umiejętności uczniów – przyszłych pracowników – oczekują od szkół. Rola nauczyciela w tym procesie jest zasadnicza. By jednak nauczyciel był dla ucznia prawdziwym mistrzem sam musi nieustannie doskonalić swoje umiejętności.

Problem powiązań edukacji z rynkiem pracy w odniesieniu do kształcenia zawodowego dotyczy niewystarczającego stopnia współpracy i koordynacji działań, podejmowanych przez system oświaty na rzecz rynku pracy. Brakuje dobrej oferty, pozwalającej na szybkie zdobycie kwalifikacji zawodowych, poszukiwanych na rynku. Polskie szkolnictwo ponadgimnazjalne jest niedostosowane do potrzeb rynku pracy – mało elastycznie reaguje na występujące zmiany w zapotrzebowaniu na poszczególne zawody. Sytuację dodatkowo komplikuje ograniczona od kilku lat liczba szkół zawodowych. Nie tylko uczniowie muszą się uczyć. Nauka zawodu potrzebna jest wszystkim pracującym, ale szczególnego znaczenia nabiera w odniesieniu do grup zawodowych, odpowiedzialnych za kształcenie innych. System doskonalenia nauczycieli zawodów ekonomicznych jest słabo rozwinięty, brak w nim odniesienia do praktyki i umiejętności. Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielnym. Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, wymaga selekcji

i weryfikacji przydatności zawodowej nauczycieli na poszczególnych etapach edukacji, doskonalenia i wspierania w profesjonalnym rozwoju. Przyszli nauczyciele muszą więc być gotowi i otwarci na ustawiczne zmiany. Nie można bowiem oczekiwać od uczniów, że będą ze swoją wiedzą nadążali za tym, co najbardziej aktualne, jeżeli nie nadążą za tym nauczyciele. Na kwalifikacje pracownicze, a więc i nauczycielskie, składają się nie tylko wiedza i umiejętności, wyniesione ze szkoły czy uczelni bądź z innych instytucji edukacyjnych. Potencjał kwalifikacyjny powstaje bowiem w rozmaitych okolicznościach, z których szczególnie istotne są też praktyka zawodowa i samokształcenie. Potrzeba doskonalenia systemów edukacyjnych, w tym poprawa sposobu przygotowania kadry nauczającej wszystkich szczebli edukacji, jest dostrzegana przez rządy wszystkich krajów europejskich. Pewne wskazówki co do kierunków zmian wynikają również z rekomendacji organów Unii Europejskiej.

Problematyka kształcenia i szkolenia zawodowego nabrała znaczenia w działaniu UE z chwilą przyjęcia przez Radę Europejską w 2000 r. Strategii Lizbońskiej. Ponieważ celem Strategii było przekształcenie Europy w najbardziej dynamiczną, konkurencyjną, opartą na wiedzy gospodarkę świata, o stałym i zrównoważonym rozwoju, stwarzającą coraz więcej coraz lepszych miejsc pracy i ograniczającą nierówności społeczne, dostępność kształcenia wysokiej jakości dla wszystkich obywateli przez całe życie stało się kluczowym warunkiem jej skutecznej realizacji. Wspólny rynek pracy wymaga zaś pewnego minimum koordynacji systemów kształcenia.⁷

⁷ Edukacja dla pracy, *Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*, UNDP, Warszawa 2007, s. 19.

Na spotkaniu w Sztokholmie (2001) przywódcy państw zgodzili się na europejskie cele strategiczne w dziedzinie edukacji i szkoleń. Pierwszy cel strategiczny określał, że należy poprawić jakość i efektywność systemów edukacji i szkoleń w UE, a urzeczywistnić się on miał przede wszystkim poprzez dbałość o właściwą liczbę i umiejętności nauczycieli oraz osób prowadzących szkolenia. Potrzeba wielowymiarowego doskonalenia systemów edukacyjnych znalazła również odzwierciedlenie w przyjętej Strategii Europa 2020. Do procesu kształcenia, w celu jego upraktycznienia, wprowadzane są zajęcia, mające na celu zarówno bardziej efektywne przygotowanie do wykonywania zawodu, jak i ułatwienie pozyskania i utrzymania pracy. Są to zajęcia typu: praktyki, staże, wymiany, praktyczna nauka zawodu, zajęcia projektowe czy laboratoryjne.⁸ Towarzyszą im, w całym procesie kształcenia, metody nauczania, promujące przedsiębiorczość i kształtowanie odpowiedzialności za swoje życie osobiste i zawodowe, w którym poczesne miejsce zajmuje dziś umiejętność uczenia się, rozpoznawania swoich potrzeb, związanych z nauką i przyszłą pracą, oraz umiejętność organizowania nauki własnej.

Współczesne nauczanie ma przyczynić się do wypełniania zadań, przypisanych zreformowanej szkole. Głównym zadaniem nauczyciela jest pobudzenie aktywności uczniów, rozbudzanie i rozwijanie ich indywidualnych zainteresowań, organizowanie nauki i samokontrola, wdrażanie do samodzielnego rozwiązywania problemów z wykorzystaniem różnych źródeł informacji, rozwijanie umiejętności stosowania wiedzy w życiu codziennym.

Obecność zajęć praktycznych w programach

⁸ Tamże, s. 80.

postulują pracodawcy, uczniowie i studenci oraz niektóre podmioty edukacyjne, w tym instytucje szkolne i pozaszkolne.

W Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 Ministerstwa Edukacji Narodowej podkreśla się rolę programów modułowych oraz porozumień z organizacjami pracodawców i samorządami gospodarczymi w zakresie realizacji praktycznej nauki zawodu jako dróg przybliżenia kształcenia do rynku pracy. Ma to umożliwić młodym ludziom realizację ich planów życiowych – indywidualnych i grupowych – oraz pomóc w znalezieniu swojego miejsca w społeczeństwie.

W ostatnich latach, wraz ze wzrostem liczby uczelni wyższych w Polsce, rozszerzeniem oferty edukacyjnej i łatwiejszym dostępem absolwentów szkół średnich do nauki na studiach zawodowych i magisterskich oraz wraz z rosnącymi oczekiwaniami i ambicjami młodzieży znacznie zwiększyła się liczba studentów uczelni wyższych i absolwentów, legitymujących się wyższym wykształceniem. Coraz więcej osób podejmuje studia, i tym samym, zarówno wśród ludności ogółem, jak i w poszczególnych grupach, ze względu na aktywność ekonomiczną wzrasta odsetek osób z dyplomami wyższych uczelni. Tym samym również w strukturze bezrobotnych odsetek osób z wyższym wykształceniem z roku na rok wzrasta. Dlatego w sektorze szkół wyższych postuluje się podejmowanie starań o współpracę z gospodarką poprzez centra transferu technologii, zorientowane na przekazywanie wyników badań, wiedzy i innowacji do otoczenia gospodarczego.

Na niezadowolającą jakość usług, oferowanych w systemie polskiej edukacji w zakresie przedmiotów ekonomicznych, wskazują

m.in. wyniki międzynarodowych badań podstawowych umiejętności uczniów, w tym przede wszystkim Badania Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA), prowadzone cyklicznie co trzy lata począwszy od 2000 r. W ostatnim badaniu polscy uczniowie zdecydowanie najlepiej poradzili sobie z czytaniem ze zrozumieniem. Gorzej wypadają w rozumieniu nauk przyrodniczych. Najslabiej radzą sobie w matematyce. Najwięcej problemów sprawia im abstrakcyjne myślenie i rozwiązywanie problemów, wyjście poza znane sobie rutynowe sposoby postępowania, np. prowadzenie rozumowania, polegającego na analizie i wyciąganiu z niej wniosków oraz na projektowaniu strategii postępowania. Zaciekawienie młodych ludzi światem nauki zaczyna się w szkole, dlatego tak ważne jest, by zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne z przedmiotów ekonomicznych były atrakcyjne i twórcze, z zastosowaniem aktywnych metod nauczania, na przykład zajęcia wspomagane komputerowo. Zmiana stylu nauczania sugeruje konieczność odejścia od „metod podających” w kierunku „metod poszukujących” i w kierunku nauczania problemowego.

Niestety, nauczanie matematyki także pozostawia wiele do życzenia. Bardzo smutne jest obserwowane od dłuższego czasu zjawisko odchodzenia w najmłodszych klasach szkoły podstawowej od rachunku pamięciowego, a skupianie się na rachunku pisemnym, co zamyka przed dziećmi drogę rozwoju logicznego i abstrakcyjnego myślenia w dalszym etapie kształcenia. Uczeń po szkole podstawowej ma wiele nieopanowanych umiejętności, i nauczyciel w szkole gimnazjalnej musi je wyeliminować, często kosztem realizacji aktualnego programu nauczania. Tracą oczywiście na tym uczniowie zdolni

i ambitni, którzy szybko przyswajają wiedzę i potrafią zastosować ją na innych przedmiotach przyrodniczych. Dodatkowym problemem jest niedostateczny rozwój zainteresowań uczniów i mało atrakcyjna oferta edukacyjna. Co wpływa na mniejsze zainteresowanie uczniów przedmiotami ścisłymi, na dalszych etapach kształcenia.

Mówiąc wprost: edukacja to dziś klucz do zdobycia dobrego zatrudnienia. Jeśli chcemy mieć dobrze płatną pracę, musimy być wykształceni, mieć zawód i kwalifikacje. Sprzyja temu dynamiczny rozwój szkolnictwa. Szczególnie szybko rozwija się szkolnictwo wyższe. Wzrastają aspiracje młodych ludzi w kwestii uzyskania wykształcenia, w roku akademickim 2008/2009 w 456 szkołach wyższych kształciło się 1927,8 tys. osób. Należy także zaznaczyć, że jednym z głównych powodów trudności młodych ludzi w znalezieniu pierwszej pracy jest brak umiejętności poruszania się na tym rynku. Absolwenci nie mają wiedzy, dotyczącej sposobów poszukiwania pracy, przebiegu

procesów rekrutacyjnych, brak im także umiejętności odpowiedniego zaprezentowania się u pracodawcy. W starcie zawodowym młodym ludziom pomogłyby między innymi: wprowadzenie do programów szkolnych nauczania wiedzy praktycznej, położenie nacisku na praktyki, zarówno w szkole średniej, jak i wyższej; zapoznanie młodych ludzi z funkcjonowaniem i specyfiką rynku pracy; informowanie młodzieży o korzyściach, wynikających z prowadzenia własnej działalności gospodarczej.

Reasumując, należy przyjąć, że w stwierdzeniu „praktyka czyni mistrza” w odniesieniu do nauczycieli, w tym nauczycieli szkół ekonomicznych, nie ma żadnej przesady. Sami nauczyciele, uczestnicy projektu podkreślali jak wiele w ich pracy dydaktycznej zmienia fakt uczestnictwa w praktykach zawodowych, pozwalających poznać realne problemy przedsiębiorców.

Czy podwyższanie kompetencji nauczyciela wskutek odbytych praktyk przełoży się na poziom kształcenia uczniów? – Joanna Kolenda⁹

Wstęp

Pytanie postawione w temacie opracowania można by uznać za retoryczne. Odpowiedź – oczywiście! – mogłaby temat zamknąć. Jednocześnie, aby nadać takiej tezie charakter nieco inny niż aksjomatyczny, należy raz jeszcze przyrzeć się naturze kompetencji. Przypomnijmy, w pedagogice kompetencje są zdolnością do osobistej samorealizacji, są podstawowym warunkiem wychowania. S. Dylak charakteryzuje kompetencje bardziej kompleksowo, przyjmując, iż są wielce

⁹ Joanna Kolenda – z wykształcenia psycholog, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego z piętnastoletnim doświadczeniem zawodowym. Jej ścieżka zawodowa prowadziła od psychologa klinicznego w szpitalu psychiatrycznym, poprzez trenera wewnętrznego i wsparcie rozwojowe dla kilkusetosobowego zespołu sprzedawców w międzynarodowym koncernie, trenera, asesora i konsultanta w firmie doradczej, aż po dyrektora pionu biznesowego w korporacji, aktualnie prezes firmy konsultingowej Testineo. Trener i konsultant w wielu obszarach ZZL, dla wielu branż, w tym bankowej, produkcyjnej, budowlanej, medycznej, ubezpieczeniowej, tytoniowej. Kierownik wielu projektów szkoleniowych i doradczych, autorka programów rozwojowych dla trenerów, asesorów i konsultantów, opiekun młodszych trenerów i konsultantów. Pracowała jako uczestnik procesów rekrutacji, selekcji oraz tworzenia ścieżek kariery. Wdrażała systemowe rozwiązania dla HR w wielu organizacjach, systemy ocen kompetencji, opisy stanowisk oraz kompleksowe wdrożenia po audytach organizacyjnych, którymi kierowała. Współzałożyciel i merytoryczny opiekun pierwszych w Polsce studiów podyplomowych dla asesorów przy Szkole Wyższej Psychologii Społecznej. Wykładowca studiów podyplomowych z zakresu Oceny i Rozwoju Pracowników na SWPS, Politechnice Gdańskiej, a także studiów podyplomowych w zakresie Rekrutacji i Selekcji oraz MBA w zakresie Zarządzania Karierą, w Akademii im L. Koźmińskiego, a także Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu. Stała współpracowniczka redakcyjna Personelu i Zarządzania. Współautor Modelu Kompetencji Podstawowych.

złożoną dyspozycją, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości. Na szczególną uwagę zasługuje, jak pisze Aneta Szybalska w swoim artykule, rozumienie kompetencji wg Roberta White'a, który wnioskuje, że kompetencja ma nie tylko wymiar osobowy, motywacyjny, i w konsekwencji behawioralny, ale także wymiar społeczny, ponieważ nadaje określony charakter naszemu społecznemu otoczeniu. Zdaniem Z. Ratajka kompetencja to swoista dyspozycja do poprawnego spełniania jakiejś roli, rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów, analizowania nieznanych wcześniej sytuacji. Kompetencja jest więc ulokowana w obszarze indywidualnych walorów nauczyciela. W *Podręcznym słowniku nauczyciela kształcenia zawodowego* definicja kompetencji nauczycielskich została rozszerzona. Autorzy wyjaśniają ją, jako strukturę, złożoną z umiejętności, wiedzy dyspozycji i postaw nauczycieli, niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej. Wyodrębniają również trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela: kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne oraz psychologiczne.

Kompetencje nabywane są w drodze bezustannej edukacji. Jest to proces ciągły i długotrwały. Poprzez własną aktywność człowiek wpływa na zmiany swojej osobowości, która zawsze kształtowana jest na tle określonych warunków społecznych. Kompetencje umożliwiają realizację indywidualnych celów w codziennej interakcji z otoczeniem. W wyniku przystosowywania się do życia w społeczeństwie oraz zmiany otoczenia względem siebie, powinny

kształtować się takie cechy osobowe, które przygotowałyby człowieka do wykonywania określonego zawodu zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa, jak też z własną hierarchią wartości. Jest to proces złożony i etapowy. Jest to także proces, który podlega zarówno rozwojowi, jak i diagnozie, w czasie której nauczycieli traktuje się jak wszystkie pozostałe zasoby ludzkie. Na temat tychże zasobów pisze się sporo, powstaje wiele narzędzi do diagnozy potencjału kompetencyjnego. Poniżej przegląd kilku z nich.

Kompetencje zawodowe najczęściej rozumiane są jako zdolność skutecznej realizacji zadań zawodowych i osiągnięcia oczekiwanych wyników lub jako działanie zgodne z określonymi wzorcami zachowań (Whiddett, Hollyforde 2003). W pierwszym przypadku definicje poszczególnych kompetencji odnoszą się do określonych dyspozycji (cech, umiejętności, wiedzy), w drugim, do konkretnych zachowań, zapewniających sukces w pracy. W obu przypadkach pomiar kompetencji polega na obserwowaniu lub prognozowaniu działań, stanowiących wskaźniki badanej kompetencji. Niestety, obserwacje i oceny zachowania nie zawsze są możliwe czy wręcz pożądane. W takich sytuacjach w sukurs idą nam testy, pozwalające na zdefiniowanie mniej bezpośrednich wskaźników kompetencji. Takim predykatorem będzie właśnie wynik, którego charakter jest uzależniony od rodzaju testu.

Jak zbadać postawioną tezę?

Kluczowym aspektem, który rozpatrujemy w odniesieniu do tematu opracowania jest aspekt rozwojowy kompetencji. W literaturze przyjmuje się – jak wskazano – że kompetencje są tworem dynamicznym, a zatem niewątpliwie podlegają rozwojowi. Teza o tym, iż rozwój nauczyciela przekłada się w sposób

bezpośredni i pośredni na poziom rozwojowy ucznia, jest bezapelacyjna. Nieco trudniej jednak o udowodnienie tej tezy.

Podjmując próbę wyprowadzenia dowodu, należy zadać sobie pytanie o sposób pomiaru przyrostu poziomu kompetencji zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów, którzy są odbiorcami tego przyrostu. Aby zatem udowodnić związek pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, należałoby przeprowadzić badania porównawcze na OBU grupach docelowych. Badając poziom nauczycieli w obszarze wybranych kluczowych kompetencji, określonych profilem dla danego stanowiska, należy uwzględnić poziom wyjściowy oraz poziom, uzyskany w wyniku praktyk. Jedną z metod, wskazanych w pierwszym opracowaniu, zakłada, że należy przyjąć sposób badania, który następnie należy powtórzyć po praktykach. Proponuje się w przypadkach grup zawodowych przeprowadzenie testu kompetencyjnego, który bada wiedzę na temat deklarowanych umiejętności z zakresu objętego diagnozą. Wyniki testu a priori należy następnie zestawzić z wynikami identycznych testów a posteriori.

Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że przyrost kompetencji w ciągu dwóch tygodni jest trudny do określenia z ujęcia poziomu pożądanego. Należałoby się przyjrzeć, co realnie nauczyciel jest w stanie przyswoić z zakresu wiedzy, umiejętności i postaw w przeciągu dwóch tygodni. Należy zatem opracować profil pożądaną wraz ze szczegółowo określonymi wskaźnikami wiedzy, które zostaną rozwinięte poprzez praktyki. Profil ów należy po praktyce porównać z uzyskanymi wynikami nauczycieli. Warto przy tym rekomendować dużo dłuższy czas praktyk. Rekomendacja oparta jest o przekonanie, że podczas dwóch tygodni

można rozwinąć wiedzę, a jednocześnie niezwykle trudno o idący za tym rozwój umiejętności. Wiedzę bowiem należy wdrożyć, eksperymentalnie przećwiczyć, a następnie zweryfikować z poziomu uzyskanych rezultatów. Jest to jednak dopiero połowa sukcesu badawczego. Należy bowiem także zbadać odbiorców tego przyrostu, czyli uczniów. I znów – rekomenduje się badanie testem wiedzy i kompetencji z zakresu przedmiotów wykładanych przez badanych nauczycieli. Nie sposób jednak stwierdzić, czy nastąpił przyrost lub jakkolwiek inna zmiana wiedzy i umiejętności ucznia, który jest świadkiem rozwoju nauczyciela w przeciągu dwóch tygodni. Warto zatem by było przeprowadzić badania porównawcze na grupie tego samego nauczyciela z lat ubiegłych i następujących po odbyciu przez nauczyciela praktyki. Dopiero wówczas można by jednoznacznie określić wpływ, bo nie korelację (ze względu na uwarunkowania zróżnicowania grup badawczych), przyrostu poziomu kompetencji nauczycieli na wzrost poziomu wiedzy i umiejętności uczniów.

Podsumowanie

Testy kompetencyjne wymagają pracochłonnego i wieloetapowego procesu przygotowań, co angażuje wielu ekspertów i zasadniczo podwyższa koszty oraz poziom skomplikowania całego procesu twórczego. Konstrukcja testu zakłada opis zadania, które – podobnie jak w rzeczywistości – może wymagać wielu kompetencji. Stąd ustalenie trafności i rzetelności poszczególnych zadań testowych jest niezwykle trudne i wymaga prawdziwie eksperckiej wiedzy. Dla potrzeb badań porównawczych, opisanych powyżej, proces ten jest jeszcze bardziej skomplikowany, lecz nie niemożliwy.

Jednocześnie, idąc w kierunku rekomendacji, należy uwzględnić możliwość wydłużenia czasu praktyk nauczycieli oraz sposobność badań na grupach uczniów z różnych lat pracy diagnozowanego nauczyciela.

Dwutygodniowa praktyka nauczyciela w przedsiębiorstwie oraz możliwości jej uzupełnienia w trakcie roku szkolnego jako środek do skuteczniejszego kształcenia uczniów oraz lepszego przygotowania ich do pracy zawodowej – Łukasz Urban¹⁰

Praca nauczyciela z uczniem w czasie lekcji przedmiotów ekonomicznych odbywa się w ramach realizowanego programu oraz w oparciu o zatwierdzone podręczniki bądź inne pomoce naukowe. Dzisiaj w polskiej szkole uczeń przyswaja materiał i jest oceniany na podstawie wiedzy (poznanych faktów) oraz umiejętności posługiwania się tą wiedzą przy rozwiązywaniu zadań. Po skończeniu szkoły uczeń znajdzie się w środowisku przedsiębiorstwa, gdzie tylko część oczekiwań wobec niego będzie związana z prostym wykorzystywaniem wiedzy nabytej w szkole oraz umiejętnościami rozwiązywania zadań w oparciu o nią. Istotnym nowym elementem będzie konieczność podejmowania decyzji (w początkowym etapie kariery nie będą to decyzje stricte zarządcze, ale np. dotyczące wyboru określonej metody działania, bądź ustalania priorytetów w pracy) oraz rozwiązywania problemów o znacznie większym poziomie komplikacji, bowiem wzbogaconych o kontekst miejsca pracy: społeczny, ograniczonych środków, presji czasu itp (nie

¹⁰ Łukasz Urban – dyrektor w warszawskim biurze Pedersen and Partners. Prowadzi projekty doradcze dla klientów z różnych sektorów, w szczególności przemysłu, rynku kapitałowego, telekomunikacji oraz ochrony zdrowia. Był wiceprezesa i dyrektorem finansowym w PZU Asset Management, gdzie nadzorował obszary rynku niepublicznego, księgowości i rozliczeń portfeli oraz rozwoju nowych produktów. Wcześniej pracował w Londynie w 3i Investments plc. Posiada tytuł MBA z IESE Business School, a także Master of Science z Yale University i Bachelor of Arts z Hamilton College. Jest członkiem amerykańskich stowarzyszeń honorowych Phi Beta Kappa oraz Sigma Xi.

będą to więc proste, „wydestylowane” zadania szkolne). Ponadto podstawa programowa, realizowana w szkole, siłą rzeczy pozostaje w tyle za bardzo szybko zmieniającymi się realiami nowoczesnego przedsiębiorstwa, zmuszonego konkurować na coraz trudniejszym i również błyskawicznie zmieniającym się rynku (zarówno pod względem produktu i kosztów, jak i dostępnych narzędzi czy surowców). Tak więc realizowana w szkole podstawa programowa nie przygotowuje w pełni ucznia do tego, co zastanie go w miejscu pracy, co stanowi wyzwanie zarówno dla samego ucznia jak i przedsiębiorcy, zatrudniającego absolwenta. W ramach programu edukacji w szkołach ekonomicznych uczniowie biorą udział w programie praktyk w przedsiębiorstwach, co w pewien sposób oswaja ich z tym, z czym spotkają się jako pracownicy. Pozostaje natomiast pytanie czy jest miejsce aby wykorzystać również czas zajęć z przedmiotów ekonomicznych do przekazywania tych istotnych dodatkowych kompetencji. Aby zaadresować opisane wyżej wyzwania, istotnym jest uzupełnienie wykształcenia nauczyciela zawodów ekonomicznych o wiedzę oraz umiejętności, które pozwolą wzbogacić realizowaną na zajęciach podstawę programową o elementy przygotowujące do pracy w nowoczesnym przedsiębiorstwie. Przeprowadzony projekt „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” był próbą przygotowania odpowiedzi na te wyzwania. Celem głównym programu było podwyższenie kompetencji merytorycznych nauczycieli poprzez konfrontację z praktyką gospodarczą w trakcie dwutygodniowego stażu w przedsiębiorstwie. Program obejmował również realizację kilku celów szczegółowych, takich jak:

1. *Poznanie form strukturalnych przedsiębiorstwa i procesów oraz procedur wewnętrznych,*
2. *Zrozumienie otoczenia biznesowego i rzeczywistości ekonomicznej,*
3. *Poznanie potrzeb oraz oczekiwań przedsiębiorców wobec absolwentów i potencjalnych pracowników,*
4. *Umocowanie pozycji nauczyciela jako pomostu w relacjach szkoła-miejsce pracy,*
5. *Podniesienie poziomu kompetencji merytorycznych nauczyciela oraz identyfikacja ewentualnych luk rozwojowych.*

W ramach projektu przeprowadzono również diagnozę stanu umiejętności ekonomicznych nauczycieli oraz przeanalizowano umiejętności nabyte podczas praktyk, co umożliwiło weryfikację utworzonego programu doskonalenia zawodowego. Wnioski z analiz satysfakcji, zarówno uczestników, jak i ich opiekunów, a także wynikające z oceny umiejętności, które nauczyciele nabyli w okresie praktyk, pozwalają stwierdzić, że cele zostały osiągnięte. Natomiast analiza wymagań i oczekiwań praktykantów wykazała szereg elementów organizacyjnych, które należałoby w przyszłości zmienić. Wnioskiem merytorycznym z przeprowadzonej analizy projektu jest to, że stanowi on bardzo atrakcyjną propozycję podnoszenia kwalifikacji dla nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz że praktyki w przedsiębiorstwach w istotny sposób „otworzyły oczy” ich uczestnikom na wiele aspektów życia przedsiębiorstwa, o których wcześniej nie wiedzieli, i zapewne będą w stanie to doświadczenie wykorzystać w pracy dydaktycznej z uczniami. Należy podkreślić zaangażowanie i entuzjazm

nauczycieli podczas praktyk, który był raportowany przez ich opiekunów w zakładach pracy. Praktykanci mieli również możliwość bezpośredniego pozyskania materiałów oraz najświeższej wiedzy praktycznej, które uzupełnią instrumenty już posiadane, i umożliwią bardziej efektywną pracę w szkole. Ponadto dla szkół praktyki były okazją do poszerzania lub budowy relacji z właścicielami firm, co w przyszłości będzie miało istotne przełożenie na możliwość umieszczania uczniów na stażach u tych przedsiębiorców. Rekomendacje na przyszłość, wynikające z podsumowania projektu, można zawęzić do szczegółów programu: aby 10-dniowa praktyka miała miejsce w większym przedsiębiorstwie, bądź aby były to 5-dniowe praktyki w dwóch mniejszych, ponieważ jest to czas wystarczający, aby zrealizować cele w małej organizacji. Dyskusje z uczestnikami po obu stronach wskazują również, że można zarekomendować, aby program praktyk dla nauczycieli w przedsiębiorstwach był stałym elementem ich szkolenia, wymaganym w procesie doskonalenia zawodowego. Należałoby także już na tym etapie zapoznać szersze grono dyrektorów szkół, w których nauczane są przedmioty zawodowe. Warto zastanowić się, na podstawie analizy sukcesu projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”, o jakie inne elementy można uzupełnić doskonalenie profesjonalne nauczycieli zawodowych przedmiotów ekonomicznych, które to elementy adresowałyby opisane we wstępie ograniczenia, związane ze sposobem przekazywania wiedzy we współczesnej polskiej szkole.

Interesującą możliwością mogłoby stać się wprowadzenie studium przypadku¹¹, do programu rozwoju zawodowego nauczycieli. W instytucjach, zajmujących się dydaktyką, takich jak szkoły biznesowe, gdzie kształcą się kadra zarządzająca przedsiębiorstw, studium przypadku uznawane jest za najlepsze przybliżenie/symulację bezpośredniego wzięcia udziału w wydarzeniu. Metoda ta pozwala znacznie lepiej niż zwykły opis sytuacji (z jakim mamy do czynienia podczas wykładu lub podczas lektury podręcznika) uczestnikom dyskusji wczuć się w role oraz dylematy aktorów wydarzenia. Poprzez roztrząsanie alternatyw oraz dyskusję w grupie jej uczestnik poznaje inne poza własnym punkty widzenia oraz wiele możliwości rozwiązania problemu, pochodzących od pozostałych dyskutantów. W literaturze naukowej zdefiniowano kilka cech metody studium przypadku, które mogłyby mieć wpływ na zmianę sposobu myślenia nauczycieli¹², m.in.:

Umiejętności rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji, a także myślenia strategicznego, czyli symulacji rzeczywistego środowiska pracy w przedsiębiorstwie, Zwiększonej świadomości zmiennej otoczenia edukacyjnego (czyli np. różnicy między środowiskiem sali lekcyjnej, a małym bądź dużym przedsiębiorstwem) oraz

¹¹ Studium przypadku (ang. case study) jest to metoda nauczania, polegająca na pracy z rzeczywistym problemem, który się pojawił i został rozwiązany w przeszłości, gdzie uczestnicy, analizując ponownie ten sam przypadek, mają okazję wyciągnąć wnioski co do przyczyn i rezultatów jego przebiegu oraz zaproponować inne, lepsze rozwiązanie/podejście. Metodę case study w dydaktyce po raz pierwszy zastosowano w 1924 w Harvard Business School. W chwili obecnej jest to najpopularniejsza metoda dydaktyczna w wiodących międzynarodowych szkołach biznesu.

¹² C. R. Christensen, A. J. Hansen (1987), *Teaching and the Case Method*, Harvard Business School Press

różnorodności perspektyw postrzegania problemów z tego wynikającej, Wycucia i krytycznej analizy samego procesu nauczania przez nauczyciela¹³, która odbywa się podczas dyskusji nt. studium przypadku, Potencjału metody studium przypadku do stymulowania nawyków uporządkowanego podejścia do rozwiązywania skomplikowanych zadań w praktyce zarządzania przedsiębiorstwem.

Metoda studium przypadku jest stosunkowo łatwa do implementacji i wymaga nakładów pracy i czasu niewiele większych od tych wymaganych przy uczestnictwie w wykładach lub seminariach. Mimo powodzenia realizacji projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” i efektów jakie przyniósł, zapewne trudne będą do spełnienia postulaty uczestników, aby umożliwić im wzięcie udziału w kolejnych edycjach praktyk. Być może w przyszłości podobne programy znajdą się w instrumentarium doksztalania zawodowego nauczycieli, jednak ograniczenia, zarówno finansowe, jak i czasowo-organizacyjne, zapewne nie dadzą nauczycielom możliwości uczestnictwa w takim programie tak często, jakby sobie tego życzyli. W takim przypadku opracowanie uzupełniającego programu opartych na analizie studium przypadku szkoleń zawodowych, które mogą się odbywać zarówno w szkole jak i w ośrodkach doksztalania nauczycieli, zarówno w okresie wakacji, jak i w trakcie roku szkolnego mogłoby przynieść dodatkowe korzyści. Niedogodności, o których informowali nauczyciele (odnośnie miejsca i czasu praktyk, problem, wynikający z nieobecności w miejscu pracy, trudności związane z opuszczeniem

¹³ A. E. Richert, (1991), *Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection*, London: Palmer.

środowiska rodzinnego na okres 10 dni)¹⁴, nie miałyby miejsca w przypadku wzięcia udziału w bloku szkoleń, opartych na analizie studium przypadku.

Tak więc sukces przeprowadzonych praktyk może zaowocować zarówno wprowadzeniem podobnego programu na stałe do curriculum doksztalania zawodowego nauczycieli, jak i zainspirować do poszukiwania kolejnych możliwości uzupełniania wykształcenia o elementy, które pozwolą wzbogacić realizowaną na zajęciach z uczniami podstawę programową o elementy przygotowujące uczniów do pracy w nowoczesnym przedsiębiorstwie.

¹⁴ I Część raportu z ewaluacji konkluzywnej projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie”, dotycząca realizacji praktyk w przedsiębiorstwach

Wiedza i świadomość nauczycielek i nauczycieli przedmiotów ekonomicznych w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Diagnoza, refleksje i wskazania dla praktyki pedagogicznej – Marta Doroba¹⁵

„Kobiety wychodzą dobrze z bloków startowych, ale wiele z nich rezygnuje z wyścigu”

Susan Pinker

Słowa klucze:

autodyskryminacja, amorficzność praktyki pedagogicznej, dyskryminacja, elastyczne formy zatrudnienia, flexicurity, gender mainstreaming, job sharing, kapitał rodzajowy, lepka podłoga, luka dochodowa, mobilność miejsca świadczenia pracy, opresja, rozliczanie zadaniowe, równość, segregacja rynku pracy (pozioma i pionowa), stereotyp, szklany sufit, tożsamość społeczna, ukryty program (hidden curriculum), uprzedzenie, urodzajowiona socjalizacja;

Równe szanse kobiet i mężczyzn a kondycja i potrzeby współczesnej gospodarki

¹⁵ Marta Doroba – doktor nauk pedagogicznych, absolwentka Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki UWM w Olsztynie. Od lipca 2010r. prowadzi liczne szkolenia z zakresu „Gender Mainstreaming”. Od stycznia 2010r do marca 2011r. – prowadziła kursy i szkolenia na terenie całego kraju z zakresu tematycznego „Ewaluacja Wewnętrzna w Placówkach Edukacyjnych”. Doświadczenie w pracy dydaktycznej ze studentami na UWM w Olsztynie oraz Centrum Studiów Bałtyckich w Elku (diagnostyka potrzeb kulturalnych i pozyskiwanie środków, warsztaty artystyczne, metodologia badań, ewaluacja placówek oświatowych, teoria wychowania etc.), udział w badaniach terenowych w ramach programów, realizowanych przez uniwersytet, publikacje artykułów w pracach zbiorowych oraz prestiżowych periodykach pedagogicznych (Kwartalnik Pedagogiczny, Przegląd Pedagogiczny, Szkoła Specjalna), tematyka publikacji: pleć w kontekście społeczno-kulturowym, etiologia przemian w obrębie rodziny, macierzyństwo. Od 2001r prowadzi warsztaty artystyczne, zajęcia z komunikacji społecznej i treningu interpersonalnego.

Stopień dyskryminacji kobiet na rynku pracy ma tak szerokie spektrum funkcjonowania, że coraz częściej stosuje się termin „luki w zatrudnieniu” (*gaps between women and men employment*). (Dołgań, 2006, s.104). Nierówności w zakresie mechanizmów rynku pracy w odniesieniu do kryterium płci występują: w procedurach rekrutacyjnych i awansie (np. stwierdzenie pracodawców o niezgodności płci kandydata lub kandydatki z „płcią pracy”) (Unger, Sandra, 2002, s. 271), w postaci luki dochodowej, podziału pracy (praca odpłatna i nieodpłatna – domowa praca kobiet), emerytura. Do symptomów dyskryminacji kobiet na rynku pracy (w Unii Europejskiej) zaliczyć można:

- niższy współczynnik zatrudnienia kobiet (55% w stosunku do 73% zatrudnienia mężczyzn – w Polsce wskaźnik zatrudnienia kobiet to 38,2% w stosunku do 50% w grupie mężczyzn), z czym wiąże się także wyższa stopa bezrobocia wśród kobiet oraz ich przewaga wśród zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin (wśród konsekwencji – między innymi – niższy poziom bezpieczeństwa socjalnego);
- segregacja pozioma (odrębne zawodowe monopole, getta kobiece i męskie) i pionowa (zajmowanie przez kobiety niższych stanowisk poza strefą władzy, wpływów i możliwości awansu) oraz segmentacja rynku pracy (praca kobiet w sektorze publicznym);
- niższy poziom wynagrodzenia za tę samą pracę – w UE średnio o 16%, w Polsce około 23%;
- trudności w uzyskaniu zatrudnienia kobiet zamężnych i mających (małe) dzieci (G. Firlit – Fesnak, G.

Magnuszewska – Otulak, 2007, s. 268-269)

W Raporcie o Równości Kobiet i Mężczyzn z 2006 roku zawarto kilka wskazówek, które – w kontekście zmian demograficznych starzejącego się społeczeństwa i zmniejszania się liczby pracujących zawodowo – powinny być rozpatrzone przez państwa członkowskie ze szczególną dbałością. W Raporcie zaleca się zwrócenie uwagi na promowanie efektywnego godzenia życia zawodowego z prywatnym, poprzez stosowanie innowacji w organizacji pracy, pozwalających na łatwiejszą i harmonijną adaptację pracy do zróżnicowanych możliwości i potrzeb pracownika i pracownicy na różnych etapach życia (*Report on equality between women and men*, 2006, s.11). Działania w tym obszarze mają także doprowadzić do rzeczywistego wzrostu partycypacji mężczyzn w obowiązkach domowych i opiece nad dziećmi, ze szczególnym uwzględnieniem zwolnień w przypadku choroby dziecka oraz urlopów rodzicielskich (*parental leave*) (tamże, s. 12). Raport skupia się również na wspieraniu równości płci i rodzaju poprzez wypracowanie efektywnych mechanizmów instytucjonalnych, opartych na ścisłej i stałej współpracy pomiędzy polityką społeczną i strategią gospodarczą (*flexicurity*)¹⁶ a działaniami i zamierzeniami pracodawców oraz trendami rynku pracy¹⁷.

¹⁶ Połączenie flexibility – elastyczności i security – bezpieczeństwa.

¹⁷ Z zaleceniami tymi miała korespondować polska Strategia Polityki Społecznej na lata 2007-2013 (Priorytet I: „Poprawa warunków powstawania i funkcjonowania rodzin. Wsparcie rodzin w wychowywaniu i edukacji dzieci”. Wprowadzie propozycje i cele w ramach priorytetu brzmią sensownie, ale ich realizacja jest fasadowa, opieszala albo zredagowane założenia są pojmowane opatrnie. Sytuacja taka może wynikać – jak często zdarza się na gruncie polskim w aspekcie idei i działań równościowych w odniesieniu do płci – z przyjęcia za dogmat mitu, iż dążenie do zrównania kobiecej i męskiej niezależności ekonomicznej oraz godzenie życia zawodowego z rodzinnym przeciwstawia się

Natomiast Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD) uznaje kobiety za główne podmioty ekonomii, stojąc na stanowisku, iż w rzeczywistości wcale nie obciążają one gospodarki, a wzmocnienie roli kobiet na rynku pracy to remedium na gospodarcze problemy (van Doorne-Huiskes, 2003, s.145-146). W konsekwencji konieczna jest większa kompatybilność obowiązków rodzinnych i zawodowych, co wymaga zmian kulturowych i infrastrukturalnych, poprzez stworzenie odpowiednich warunków w sferze prywatnej i publicznej. W swojej argumentacji OECD powołuje się – obok oczywistych korzyści makroekonomicznych w postaci optymalizacji wykorzystania kapitału ludzkiego i zwiększenia konkurencyjności globalnej gospodarki – także na skutki w perspektywie mikro, na przykład opłacalność podejmowania działań pozytywnych dla pracodawców (mniejsza absencja, mniejsza płynność kadr, oszczędność środków na rekrutacji, poprawienie wizerunku firmy). Osiągnięcie rzeczywistej równości płci jest postrzegane jako warunek konieczny dla osiągnięcia celów UE, związanych ze wzrostem gospodarczym, zatrudnieniem i spójnością społeczną. Jest zatem jedną z głównych komponent strategii Europa 2020 – nie jest bez niej możliwe osiągnięcie głównego celu strategii jakim jest inteligentne, trwałe i sprzyjające włączaniu (inkluzyjnej) społeczeństwo (COM (200)2020). Hermetyczne i wyabstrahowane od społeczno-ekonomicznej polityce prorodzinnej państwa. Warto z kolei zauważyć, iż współcześnie bez odpowiedzi pozostaje postawione przez Ludmiłę Dziewięcką-Bokun pytanie, dotyczące tego, czy w Polsce mamy prorodzinna politykę społeczną, czy też prospołeczną politykę rodzinną. Zachodzi bowiem uzasadnione podejrzenie, iż w istocie nie mamy ani jednej ani drugiej, istniejący twór bowiem balansuje gdzieś na granicy inspirowanych ideologią fantazmatów.

rzeczywistości skostniałe przepisy i rygory ról płciowych wciąż wpływają na kluczowe życiowe decyzje kobiet i mężczyzn (edukacja, kariera, rodzaj pracy, rodzina i potomstwo) i stanowią barierę w optymalizacji gospodarczych możliwości poprzez wiedzę i wdrażanie innowacji, elastyczność i konkurencyjność, warunkowane jak najpełniejszym wykorzystaniem możliwości i talentów (silnie zindywidualizowanych międzyosobniczo, a nie międzyplciowo czy międzyrodzajowo) pracowników i pracownic. W tym punkcie warto raz jeszcze, w sposób bardzo zdecydowany, zaakcentować, iż dyskryminacja płci działa zawsze jak miecz obusieczny, bowiem barierą w optymalizacji kapitału ludzkiego (a w efekcie przeszkodą w zwiększaniu konkurencyjności gospodarki) są stereotypy związane tak z garniturami psychospołecznych cech męskich, jak i kobiecych, tak feminizacja jak i maskulinizacja pewnych sektorów rynku pracy (stratyfikacja pozioma).

Upominanie się gospodarki o kobiecą aktywną obecność w różnych jej sektorach (oraz o wpuszczanie mężczyzn zgodnie z ich indywidualnym bogactwem cech, predyspozycji, talentów i doświadczeń na monopolie kobiece) dostrzegalne jest zatem tak w skali makroekonomii, jak i z perspektywy korzyści ekonomicznych poszczególnych pracodawców (nadal jednak częściej oczywistość korzyści dostrzegana jest przez właścicieli, właścicielki, dyrektorów, dyrektorki dużych firm i przedsiębiorstw, niż przez MŚP). Współczesny świat biznesu coraz częściej premiuje tak zwane kobiece style zarządzania – „Biznes kocha kobiety” (Majewska – Opielka, 2010, s. 345) – jednak nadal (jak zauważa Anthony Giddens) kobiety „na szczycie” zyskują

więcej możliwości, jednak na dole hierarchii zawodowej dyskryminacja wciąż się utrzymuje (Giddens, 2005, s.418-419). Na siłę nie traci także autodyskryminacja i lęk przed sukcesem (*fear of success*), na co wskazuje motto niniejszych rozważań.

Jak wskazuje powyższe wprowadzenie, wyrównywanie szans i traktowania kobiet i mężczyzn w życiu ekonomicznym wynika nie tylko z ideologicznych uprawomocnień dążeń emancypacyjnych czy egalitaryzujących, ale także (w przynajmniej równym, jeśli nie większym stopniu) z aktualnych potrzeb i zmian w życiu gospodarczym. Ponadto – w efekcie współzależności wielostronnych i symultanicznie dokonujących się przemian na wielu obszarach życia społecznego i zawodowego – coraz powszechniej dostrzegane jest znaczenie wyraźnego powiązania równej niezależności ekonomicznej kobiet i mężczyzn oraz ich równej i równoprawnej partycypacji w rynku pracy ze stwarzaniem społeczno-prawnego i gospodarczego klimatu, umożliwiającego kobietom i mężczyznom podjęcie decyzji o rozszerzeniu diady partnerskiej czy małżeńskiej o dziecko oraz godzenie życia rodzinnego z zawodowym. Świadomość ta jest szczególnie istotna z perspektywy kryzysu demograficznego, z którym zmagają się (niemal) cała Europa. Jednak w Polsce te wskazania, argumenty i ich wcielanie do konkretnych polityk i działań napotykać na silny opór.

W świetle tych refleksji szczególnego znaczenia nabiera konieczność pogłębienia nie tylko świadomości nauczycielek i nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, ale przede wszystkim ich wiedzy, dotyczącej konkretnych mechanizmów rynkowych (na przykład mobilność miejsca świadczenia

pracy, rozliczanie zadaniowe, elastyczne formy zatrudnienia, możliwości korzystania z ulg i zwolnień podatkowych przez pracodawców, założenia i możliwości, jakie daje strategia *flexicurity*). Bez wiedzy z wyżej wskazanych zakresów (a na fakt taki wskazuje analiza zebranych w toku wykładów materiałów), nie można efektywnie i rzetelnie przygotowywać swoich uczniów i uczennic do sprawnego poruszania się w nakierowanej na konkurencyjność i optymalizację kapitału ludzkiego gospodarce. Tym samym nie tylko nie chronią uczniów i uczennic przed dezorientacją i nieporadnością – w obliczu aktualnych trendów, potrzeb i premiowanych w globalnej gospodarce mechanizmów – w roli zawodowej, ale też dodatkowo wzmacniają siłę i trwałość barier, blokujących wzrost konkurencyjności rodzimej gospodarki.

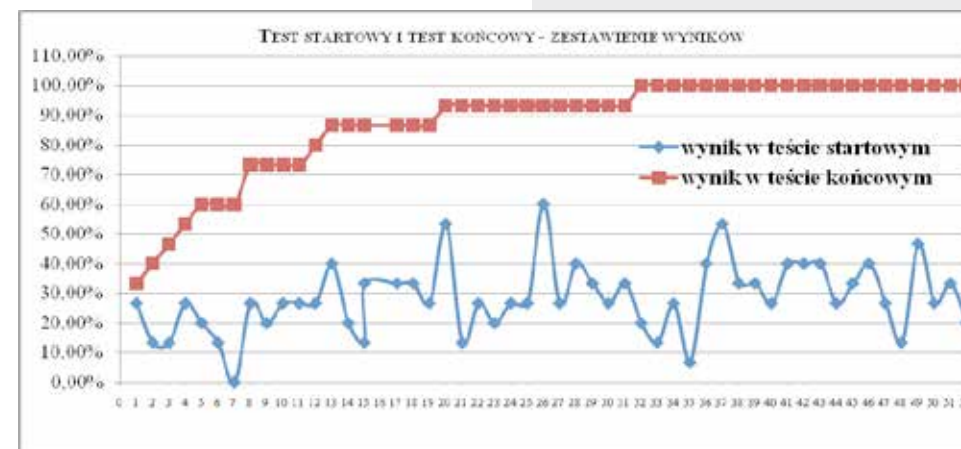
Diagnoza poziomu wiedzy

W ramach projektu „Nauczyciel Zawodów Ekonomicznych w Nowoczesnym Przedsiębiorstwie” w wykładach z zakresu

społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn oraz dodatkowo w ramach wsparcia informacyjnego w postaci mailingu – 2 osoby (przesyłana prezentacja multimedialna i materiały dodatkowe) – wzięły udział 52 osoby: 47 kobiet i 5 mężczyzn.

Wykłady oparte zostały na schemacie, w którym elementy teoretyczne (terminologia, krótki rys historyczny polityki równościowej i strategii *Gender Mainstreamingu*, zasady i priorytety *Gender Mainstreamingu*, bariery we wdrażaniu strategii, przykłady dobrych praktyk ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów rynku pracy, legislacji oraz polityki fiskalnej) stanowiły wprowadzenie, podsumowanie, bądź też usystematyzowanie wiedzy, przepracowanej w panelach warsztatowych. Tradycyjny wykład stanowił zatem jedynie punkt wyjścia do wspólnych rozważań, dyskusji i wymiany doświadczeń: był uzupełniany i wzbogacany praktycznymi działaniami, angażującymi uczestniczki i uczestników (sięgał do ich osobistych i społecznych doświadczeń z zakresu społecznego i ekonomicznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, ze

WYKRES NR 1. ZESTAWIENIE WYNIKÓW, UZYSKANYCH PRZEZ UCZESTNICZKI I UCZESTNIKÓW W POCZĄTKOWYM I KOŃCOWYM TEŚCIE WIEDZY TEORETYCZNEJ Z ZAKRESU SPOŁECZNEGO FUNKCJONOWANIA KOBIECI I MĘŻCZYŹN



Źródło: badania własne

szczególnym uwzględnieniem codzienności szkolnej – *hidden curriculum*).
Na wstępie nauczyciele wypełnili test wiedzy (test startowy), związanej z objętymi wykładem zagadnieniami z zakresu społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Test składał się z 15 pytań wielokrotnego wyboru. Taki

sam test (test końcowy) nauczyciele wypełniali pod koniec wykładu. Poniższy wykres i tabela przedstawiają zestawienie uzyskanych przez nich wyników.

TABELA NR 1. ZESTAWIENIE ŚREDNICH WYNIKÓW POCZĄTKOWEGO I KOŃCOWEGO TESTU WIEDZY TEORETYCZNEJ

	wyniki w teście startowym %			wyniki w teście końcowym %		
	kobiety	mężczyźni	ogółem	kobiety	mężczyźni	ogółem
minimum	0,00	13,33	0,00	33,33	60,00	33,33
maksimum	60,00	33,33	60,00	100	93,30	100
średnia	28,65	24,00	28,21	88,37	80,00	87,56
mediana	26,67	26,67	26,67	93,33	86,67	93,33
wariancja	0,01	0,01	0,01	0,03	0,02	0,03
średni przyrost %	kobiety (n=47) 59,72					
	mężczyźni (n=5) 56,00					
	Ogółem (n=52) 59,36					

źródło: badania własne

Jak wskazuje Tabela nr 1 średni wynik, uzyskany w teście startowym wyniósł 28,21%, w teście końcowym – 87,56%. Zatem średni przyrost wiedzy wyniósł **niemal 60%**. Wskaźnik ten, w zestawieniu z faktem, iż przyrost wiedzy nastąpił u wszystkich uczestniczek i uczestników, objętych wsparciem, jest wysoce satysfakcjonujący. Powyższe zestawienia zawierają dane posegregowane w oparciu o płeć, i w tym aspekcie poszczególne średnie wyniki (test startowy, końcowy, przyrost) różnią się u kobiet i u mężczyzn do 8,37% w średnich testu końcowego. Jednak liczba mężczyzn (n=5) jest tak niewielka, iż nie jest ani prawomocne ani sensowne analizowanie tychże różnic i rozciąganie wniosków na generalizację, opierające się o płeć.

Dla diagnozy wstępnego poziomu wiedzy nauczycielek i nauczycieli z zakresu zagadnień równościowych (z perspektywy płci i rodzaju) istotne są także wyniki pierwszego z ćwiczeń praktycznych, które wykonywane było podczas wykładów. Uczestników poproszono o stworzenie lub uzgadnianie (w parach) własnych definicji, synonimów, zakresów znaczeniowych pojęć kluczowych dla zagadnień równościowych, takich jak: dyskryminacja, niedyskryminacja, równość, stereotyp, uprzedzenie, opresja, różnorodność. Pomimo, że terminy te nie należą do łatwych, jasno zdefiniowanych i – wbrew pozorom – czytelnych (rozumiemy je zazwyczaj bardziej w sposób intuicyjny niż potrafimy podać ich definicje, czy zakres znaczeniowy) to uczestnicy wykładów z wysoką trafnością nasycali te pojęcia sensami, poprzez podawanie mechanizmów ich powstawania, obszarów i zakresów funkcjonowania oraz ich skutków. Wskazuje to na wysoki poziom ich orientacji w tym obszarze oraz umiejętność identyfikowania

przejawów i skutków działań dyskryminacyjnych oraz praktyk, pogłębiających istniejące nierówności. Wniosek ten potwierdzony jest przez fakt trafnego umiejscawiania analizowanych pojęć i zjawisk na kontinuum stereotyp – uprzedzenie – dyskryminacja – opresja. Jak wskaże jednak poniższa, pogłębiona analiza zakresu świadomości uczestniczek i uczestników wykładów, te analizy i refleksje zatrzymują się często na poziomie odczytywania rzeczywistości społecznej i jej analiz, nie przenosząc się zazwyczaj na poziom indywidualnie stosowanych i reprodukowanych różnic względem płci czy rodzaju w ramach aktywności dydaktycznej i wychowawczej nauczycielek i nauczycieli.

Równość szans i równość traktowania kobiet i mężczyzn
Droga od (podstaw) wiedzy do świadomości i woli zmiany

W toku przeprowadzanych ćwiczeń warsztatowych ujawnianie przez uczestniczki i uczestników wykładów poziomu ich świadomości, związanej z płcią czy rodzajem oraz osobistych doświadczeń w tym zakresie, postępowo od skoncentrowania na tożsamości (indywidualnej i społecznej), poprzez identyfikowanie i demaskowanie społecznych norm kobiecości i męskości, aż po autorefleksję, dotyczącą różnicowania podejścia, oczekiwań, norm, oceniania uczniów i uczennic.

Tożsamość

Jeden z paneli wykładów koncentrował się wokół ćwiczeń, dotyczących tożsamości społecznej (jej wielozakresowości, złożoności, pochodzenia): uczestniczki i uczestnicy

analizowali własną tożsamość poprzez wskazywanie w jej obszarach elementów najistotniejszych dla nich samych. Następnie zadanie polegało na zapisaniu trzech zdań według wzoru:

- kobiety – „Dla mnie bycie kobietą oznacza...”,
- mężczyźni – „Dla mnie bycie mężczyzną oznacza...”.

Przy czym dwa zdania miały być prawdziwe, jedno zaś fałszywe. Każdy otrzymywał następnie informację od wszystkich pozostałych, dotyczącą tego, które – ich zdaniem – twierdzenie odnośnie tożsamości każdej z pozostałych osób jest fałszywe. Analizy przebiegu i wyników obu ćwiczeń pozwala stwierdzić, iż większość kobiet i mężczyzn, uczestniczących w wykładach, konstruuje swą tożsamość i postrzega istotę swej kobiecości czy męskości przez pryzmat stereotypów społecznych. Jednak zauważalne są dość wyraźne przesunięcia na poziomie indywidualnego przetwarzania stereotypu, postępujące w większości przypadków w kierunku rozluźniania rodzajowych rygorów.

Doświadczenie i identyfikowanie nierówności

Kolejne ćwiczenie polegało na sięganiu do własnych doświadczeń z różnych okresów ich życia. Uczestnicy proszeni byli o to, by wskazać w nim momenty, w których otrzymywali sygnały (czy?, jakie?, od kogo?), że bycie dziewczynką lub kobietą różni się od bycia chłopcem lub mężczyzną (zabawy, strój, ciało, oczekiwania, normy, zachowania, etc.). Niemal połowa badanych nie potrafiła odszukać w pamięci takich sygnałów, czy zdarzeń, twierdząc, iż wiedzę taką nabywali „naturalnie” (można przypuszczać, iż chodziło

o naśladowanie podziału ról i obowiązków przez osoby znaczące czy modelowanie). Pozostali wskazywali na akcentowanie przez rodziców i wychowawców takich zakresów jak: różne dla dziewczynek i chłopców formy aktywności oraz różnice w akceptowanym zachowaniu (dziewczynki powinny być grzeczne i „ułożone”, dziewczynki nie pluja, nie przeklinają i nie rozwiązują konfliktów z użyciem siły fizycznej, nie chodzą po drzewach; chłopcy są aktywni, rozbrykani, nie płaczą, są rywalizujący i łobuzerscy oraz agresywni). Badani poświęcili uwagę także różnym zabawkom i zabawom, odpowiednim dla dziewczynek i chłopców (dziewczynki– lalki, zabawy w dom; chłopcy – gry ruchowe i sport, samochody, komputer i internet). Nauczyciele wspominali również, iż w ich domach rodzinnych inaczej dzielone były obowiązki domowe pomiędzy rodzeństwo różnej płci: chłopcy pomagali ojcom w „męskich” zajęciach, a dziewczynki matkom w kuchni i utrzymywaniu porządku. Jednocześnie osoby, które miały rodzeństwo takiej samej płci (same siostry lub sami bracia) twierdziły, iż z uwagi na tę właśnie sytuację były zapraszane przez rodziców na obszary tak męskich jak i kobiecych monopolii. Różnice te były przenoszone na dorosłe życie, w którym uległy utwierdzeniu (np. kobiety nie powinny okazywać złości i agresji, a mężczyźni słabości), skostnieniu, nawet poszerzeniu. Dotyczyły postulowanych cech i akceptowalnych zachowań, ale także cielesności i seksualności (kobiety odpowiednio siadają, nie inicjują kontaktów z mężczyznami, tylko czekają na ruch z ich strony, powinny być ładne i zadbane, ale nie afiszować się ze swą seksualnością).

Między własnymi doświadczeniami a intuicją i świadomością

Następnie uczestniczki i uczestników warsztatów podzielono na dwie grupy: jedna zajmowała się społecznymi oczekiwaniami wobec kobiet, druga zaś wobec mężczyzn. Zadanie przebiegało w trzech etapach: najpierw prosiłam o wypisanie wspomnianych już oczekiwań; następnie o nazwanie i scharakteryzowanie etykiet, które grożą kobiecie i mężczyźnie, jeśli oczekiwań tych nie spełnia lub się wobec nich sprzeciwia. Ostatnim poziomem pracy było podanie przykładów konkretnych działań, zachowań (lub ich braku), które pociągają za sobą daną etykietę. W trakcie referowania efektów pracy szczególna uwaga została zwrócona na podwójne normy, czyli oczekiwanie od kobiet i mężczyzn innych zachowań, aktywności i zupełnie odmienna (często mieszcząca się na dwóch przeciwległych krańcach kontinuum) ocena takich samych zachowań w wykonaniu mężczyzn i kobiet (np. spożywanie alkoholu, przeklinanie, niskie zarobki, szukanie rady przy podejmowaniu trudnych decyzji, inicjatywa w sprawach damsko-męskich, dominacja i agresja, etc.). Uczestnicy wykładów zwracali uwagę również na fakt, iż te oczekiwania są niezwykle sztywne i „totalne” (wszystko co wykracza choćby delikatnie poza ich scenariusz grozi zakwestionowaniem pełni kobiecości lub męskości) oraz, że czasem wystarczy bardzo drobne sprzeniewierzenie się radykalnemu społecznemu przepisowi roli, by zasłużyć na etykietę¹⁸.

18 Na przykład na etykietę wyrodnej matki zasługuje zarówno kobieta, która pracuje – bowiem zaniebuje dziecko – jak i ta, która nie pracuje, gdyż zarzuca się jej nadopiekuńczość i zniewalanie dziecka zaborczą miłością. Mięczakiem jest mężczyzna, który radzi się żony i postępuje za jej radą, a także ten, który zarabia mniej od partnerki; niemęski jest mężczyzna niedbający o swój wygląd, ale jego męskość kwestionowana jest także w przypadku kiedy dba o siebie za bardzo, etc.

Uczestników proszono następnie o zajęcia stanowiska w kwestii zaproponowanych zdań (wśród nich znalazły się: „Godzenie aktywności zawodowej i życia rodzinnego jest łatwe”, „To ryzyko zatrudnić młode kobiety”, etc.), następnie zaś o argumentację swej opinii. Wprawdzie w większości nikt nie miał problemów z wypowiedzeniem się za którąś z opcji, jednak trudności następczo już argumentacja (argumenty czerpane z osobistych doświadczeń, rzadko z obserwacji życia społecznego i przemian rynkowych). Bardziej owocne okazały się wspólne rozważania, choć ujawniły również niemal zupełny brak wiedzy uczestniczek i uczestników wykładów, dotyczącej przyczyn i obszarów urzeczywistniania i pogłębiania nierówności płci w różnych sektorach (na różnych poziomach) życia gospodarczego (brak wsparcia instytucjonalnego w opiece nad dziećmi – żłobki i przedszkola – tradycyjne postawy pracodawców, brak elastycznych i prorodzinnych mechanizmów rynku pracy, błędna polityka fiskalna i polityka społeczna państwa, etc), jak również brak znajomości konkretnych możliwości i mechanizmów rynkowych czy fiskalnych, które są kluczowe dla zwiększania konkurencyjności gospodarki i stanowią niezbędny współcześnie element wiedzy, przekazywanej uczniom i uczennicom w ramach przedmiotów ekonomicznych (*flexicurity*, elastyczne formy zatrudnienia, mobilność miejsca pracy, rozliczanie zadaniowe, podnoszenie świadomości pracodawców, przykładowe przedszkola, możliwość uczestniczenia ojców w urlopie rodzicielskim – urlop ojcowski – w wymiarze większym niż obecnie, zachęty podatkowe dla pracodawców, etc.). Jedną z końcowych refleksji była ta, iż wyartykułowane możliwe rozwiązania są tylko

rozwiązaniami częściowymi, które muszą być stosowane i upowszechniane symultanicznie, by przynieść efekt w postaci ułatwienia kobietom i mężczyznom godzenia aktywności zawodowej z rodziną.

W kolejnym panelu pracy warsztatowej prosiłam uczestników i uczestniczki wykładów o autorefleksję, dotyczącą ich aktywności w rolach dydaktycznych i wychowawczych: czy i w jaki sposób różnie traktują swoich uczniów i uczennice w zakresie oceniania zachowania i osiągnięć, oczekiwań, przydzielanych zadań, motywowania, stwarzania warunków do pracy intelektualnej. Jak się okazało sytuacja autorefleksji i prześwietlenia własnych praktyk dydaktycznych i wychowawczych w odniesieniu do płci stanowiła dla nich dużą trudność. Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu część z obecnych na wykładach nauczycielek i nauczyciel nie potrafiło takich różnic wskazać, twierdząc, iż postępują według zasady sprawiedliwości i nie różnicują swoich oczekiwań oraz praktyk nauczycielskich ze względu na płeć ucznia lub uczennicy. Wiele wypowiedzi wskazywało także, iż stosowane różnice pojawiają się tylko w charakterze zasad dobrego wychowania i szacunku dla tradycji, przyjętej za kanon zachowań, *savoir vivre* w Polsce – tu zaliczono wchodzenie dziewcząt do klasy jako pierwsze, ustępowanie im miejsca. Wśród pozostałych wypowiedzi dominowały kwestie, związane z przydzielaniem uczniom i uczennicom różnych zadań: proszenie dziewcząt o robienie gazetek, organizację wigilii klasowych, zajęcia wymagające zmysłu estetycznego lub też grzeczności (cierpliwości, staranności, dokładności). Uczniowie natomiast proszeni są o wykonywanie prac, związanych z siłą fizyczną (np. ściąganie krzesel

z ławek, przenoszenie ławek), umiejętnościami technicznymi (włączanie i obsługa sprzętu – komputer, dvd, rzutnik multimedialny, sprzęt muzyczny). Osoby wskazujące na te różnice twierdziły jednocześnie, iż takie różnicowanie ma na celu utrzymanie porządku w klasie, bądź też wynika z pewnych naturalnych predyspozycji (chłopcy są silniejsi, dziewczynki mają bardziej rozwinięte zdolności manualne) i wychodzi naprzeciw chęciom samych uczniów i uczennic (np. nie prosi się chłopców o wykonanie gazetki ściennej, bo by tego nie zrobili)¹⁹. Ponadto pojawiały się wypowiedzi nauczycieli, iż w przypadku dziewcząt trudniej jest wstawić złą ocenę i częściej otrzymują one więcej szans na poprawienie odpowiedzi czy sprawdzianu, zanim ocena negatywna trafi do dziennika. Zatem u dziewcząt bardziej liczą się starania, a u chłopców efekty (wiedza).

¹⁹ Podczas dyskusji jedna z nauczycielek, która ma własne dzieci na etapie wczesnej szkoły podstawowej, podzieliła się refleksją, iż odbiór takiej organizacji codzienności szkolnej nie musi być u dzieci taki sam jak u nauczycieli i nauczycielek (nie musi i często nie jest uznawany przez dzieci za „naturalny”, co rodzi – oczywiście do pewnego momentu – wątpliwości i poczucie niesprawiedliwości). Jej dzieci bowiem często wyrażają zdziwienie takim narzucaniem i wyraźnym różnicowaniem zadań i aktywności pomiędzy uczniów i uczennice.

W wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli wplatał się także wątek, dotyczący tego, że istotne jest zwracanie uwagi uczennicom, aby nie epatowały swą seksualnością: odpowiednio się ubierały, nie nosiły wyzywających strojów i makijażu.

Podsumowaniem części wykładów, skoncentrowanej wokół świadomości uwarunkowań i współczesnych realiów społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, była grupowa dyskusja. Uczestników i uczestniczki podzielono na dwie antagonizujące grupy, z których jedna podawała argumenty na poparcie swego twierdzenia „Wyrównywanie szans życiowych kobiet i mężczyzn jest potrzebne”, druga natomiast – „Wyrównywanie szans życiowych kobiet i mężczyzn nie jest potrzebne”. Trzeba było w tym momencie zajmować określone stanowisko (na „tak” lub na „nie”) bez względu na osobiste przekonania. Po każdym argumencie miał padać kontrargument. Następnie dokonywano zamiany – trzeba było zatem wejść w rolę przeciwną, znowu bez względu na indywidualne stanowiska w tej kwestii. Ćwiczenie to wskazało na głębokość zakorzenienia stereotypów i porządkowania rzeczywistości w oparciu o kryterium płci oraz na daleką drogę od wiedzy i przetwarzania czy liberalizowania stereotypów społecznych na poziomie indywidualnym do świadomości własnych uwikłań i dostrzegania rzeczywistych ograniczeń – oraz możliwości zmian! – jakie społeczne i ekonomiczne nierówności (dyskryminacja płci bezpośrednia i pośrednia) nakładają na losy indywidualnych jednostek. Pomimo, że uczestnicy wykładów w zadowalającym stopniu przyswoili elementarną wiedzę

z zakresu równego traktowania oraz różnic w społeczno-ekonomicznej sytuacji kobiet i mężczyzn (o czym świadczy analiza porównawcza wyników, uzyskanych w teście początkowym i końcowym), to nie potrafili przesterować tych informacji na konkretne argumenty do wykorzystania w tym ćwiczeniu. Można zatem stwierdzić, iż biorący udział w wykładach nie potrafili przenieść wiedzy teoretycznej (choć była ona nieustannie w trakcie wykładów wiązana z konkretnymi przejawami omawianych zjawisk w aktualnej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej Polski, a co jeszcze bardziej znamienne, mechanizmy te były przez nauczycieli identyfikowane i demaskowane w ich własnych doświadczeniach indywidualnych i społecznych, którymi dzielili się w trakcie wyżej opisanych ćwiczeń) na obszar praktyki społecznej i ekonomicznej. Argumenty, które podawano, odwoływały się głównie do stereotypów (np. „Nie jest potrzebne, bo kobiety nie nadają się na przełożonych”, „Nie jest potrzebne, bo miejscem kobiety jest dom” lub „Jest potrzebne, bo kobiety chcą więcej zarabiać”, „Jest potrzebne, bo jest nierówność”), i oscylowały wokół dogmatyczności myślenia o kwestiach płci czy rodzaju lub też wokół bezrefleksyjnego powtarzania i cytowania haseł, pojawiających się we wcześniejszych częściach wykładów (np. „Jest potrzebne bo jest nierówność”). Nie pojawiały się argumenty merytoryczne (czytelnie korespondujące z aktualnymi zjawiskami gospodarczymi i potrzebami oraz przemianami rynku pracy), których można by się spodziewać z ust ekonomistek i ekonomistów. Wyjątkiem – w skali trzech grup wykładowych – był jeden uczestnik, który stwierdził, iż wdrażanie założeń *gender mainstreamingu* jest niezbędne, bowiem dzięki wyrównywaniu szans i równemu

traktowaniu kobiet i mężczyzn na rynku pracy gospodarka jest bardziej elastyczna, dostosowana do wewnętrznych i zewnętrznych zmian, oczekiwań i możliwości, optymalizowane są zasoby i wykorzystanie siły roboczej, gospodarka staje się w konsekwencji bardziej konkurencyjna.

Kilka wskazań dla praktyki pedagogicznej

Oporność i odporność praktyki pedagogicznej na zmiany (a w konsekwencji amorficzność pedagogiki, jej skostniałość i zamrażanie znaczeń oraz wkładanie przez nią fluktuującej i migocącej znaczeniami współczesności w ramy zdeaktualizowanych ideologii) jest zarzutem tak często wystosowywanym wobec współczesnej pedagogiki, że zdążył on już spowszechnić (nie zdążył natomiast sprowokować powszechnego ruszenia w kierunku zmiany). Edukacja w Polsce jest wciąż ślepa na płeć (Dzierżowska, Rutkowska, 2009, s. 79 i dalsze) i niezmiennie – jak twierdzi Aleksander Nalaskowski – złudzenie oczywistości przepelnia większość działań pedagogicznych (Nalaskowski, 2009, s. 11). Nauczyciele i nauczycielki stają się jednym z trybów potężnego i bardzo dobrze naoliwionego mechanizmu szkolnych oczywistości, w oparciu o które uprawiana jest pedagogika różnicy (nie mam tu na myśli pedagogiki, uwzględniającej postmodernistyczną kategorię różnicy ale pedagogikę, uprawiającą urodzajową socjalizację i czyniącą różnicę płci i rodzaju podstawą porządku mikroświata szkoły i – w konsekwencji – makroświata społecznego) (Kopciwicz, 2003, s.49 i dalsze) oraz reprodukowany jest kapitał społeczny i kulturowy uczniów i uczennic. Stereotypy

i uprzedzenia (przechodzące na poziom działaniowy – poziom dyskryminacji) są bowiem bardzo głęboko zakorzenione w systemie identyfikacji świata społecznego i nadawania mu znaczeń (i porządku). Ich „podskórność” wpływa na trudność ich identyfikacji, gdyż są one interpretowane jako neutralny/naturalny budulec bezpiecznie znanego świata. Szczególnego znaczenia nabiera zatem konieczność systematycznego pogłębiania wiedzy i świadomości z zakresu równego traktowania i równych szans kobiet i mężczyzn, poprzez poruszanie 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, pedagożek, nauczycieli i nauczycielek 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 to zmiana z kolei może (lecz nie musi) ewoluować w konkretne działania antydyskryminacyjne (zapobieganie dyskryminacji i minimalizowanie lub znoszenie skutków nierówności, które już miały bądź mają miejsce). Sama wiedza bowiem, szczególnie zaaplikowana w jednorazowej dawce – na co wskazuje porównanie bardzo wysokiego przyrostu wiedzy w toku przeprowadzonych wykładów z bezrefleksyjnie przytaczanymi lub/i doksycycznie argumentowanymi przez nauczycieli przykładami stosowanymi przez nich praktyk dyskryminacyjnych – nie wystarczy, aby ruszyć z posad mającą tak silne fundamenty (natura, kultura i tradycja, historia) konstrukcję,

czyli binarnie spolaryzowaną rodzajowo strukturę i przestrzeń szkoły. Nauczycielki i nauczyciele, biorący udział w wykładach uczą bardzo różnych (w większości przypadków kilku) przedmiotów ekonomicznych, takich jak rachunkowość, ekonomia, ekonomia, podstawy przedsiębiorczości, statystyka, marketing, technologie informacyjne, elementy prawa, finanse, reklama, turystyka, logistyka. Ich zróżnicowanie (rozpiętość tematyczna) oraz ścisły związek z aktualnymi zjawiskami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi wpływa na fakt, iż rzetelne ich nauczanie wymaga włączania w ich zakres kwestii wyrównywania szans i wyrównywania traktowania kobiet i mężczyzn (tak w aspekcie wiedzy teoretycznej, jak i konkretnych przykładów dobrych praktyk i rozwiązań na płaszczyźnie istniejących nierówności, ze szczególnym uwzględnieniem facylitacji godzenia życia prywatnego i rodzinnego z zawodowym, konkretnych rozwiązań w ramach rynku pracy, polityki społecznej, polityki fiskalnej). Stąd konieczność szerokiego włączania kwestii, związanych z wyrównywaniem szans kobiet i mężczyzn do podstaw programowych przedmiotów ekonomicznych oraz do programów autorskich, konstruowanych przez nauczycieli i nauczycielki. Uczestnikom i uczestniczkom wykładów podano zatem informacje gdzie szukać wsparcia eksperckiego i konkretnych scenariuszy zajęć równościowych (z możliwością włączania treści z tych zakresów w podstawę programową poszczególnych przedmiotów szkolnych, bez konieczności jej modyfikacji). Fakt znacznego wzrostu wiedzy uczestników w toku wykładów, ich bardzo duża aktywność

i zaangażowanie w praktyczne ćwiczenia w panelach warsztatowych oraz wiele z motywów, dla których przystąpili oni do projektu (m. in. chęć poznania rzeczywistych warunków pracy, potrzeba samorozwoju, chęć pogłębiania wiedzy z zakresu ekonomii) pozwalają żywić nadzieję, iż dostrzegą oni możliwość zniesienia monopolu porządku płci i rodzaju i zaczną zastanawiać się w swej codzienności dydaktycznej i wychowawczej nad własnym uwikłaniem w mechanizm reprodukcji kapitału rodzajowego uczniów i uczennic.

Modelowy program doskonalenia zawodowego

Eksperti projektu:

Jan Wierzbicki – Ekspert kluczowy,

Lech Antkowiak,

Jacek Całus,

Joanna Kolenda,

Jerzy Rosiak,

Łukasz Urban

Spis treści

- A. Program praktyk,
- B. Instrukcja dla opiekunów praktyk
- C. Instrukcja dla praktykantek i praktykantów,
- D. Dziennik praktyk,
- E. Przewodnik praktyk,
- F. Opracowanie wymagań, dotyczących autorskiego raportu z realizacji praktyk, tworzonego przez opiekuna.
- G. Przyszłość praktyk dla nauczycieli zawodów ekonomicznych w aspekcie zgromadzonych doświadczeń

A. Program praktyk

Program praktyk nauczycieli został zdefiniowany przez cele.

Każde przedsiębiorstwo wyróżnia się strukturą, wynikającą z:

- a. własnej wielkości (typowy dla mikroprzedsiębiorcy jest outsourcing księgowości; typowe dla dużego przedsiębiorcy jest posiadanie prawie wszystkich pionów – działów i sekcji – funkcjonalnych);
- b. rynku, na którym działa (rodzaj produktu, usługi, charakter konkurencji, stopnia regulacji rynku, itp.);
- c. posiadanego potencjału (produkcyjnego, intelektualnego, organizacyjnego, itp.);
- d. własnej historii oraz planów na przyszłość;
- e. posiadanej i przewidywanej zasobności finansowej i wiążącej się z nią pozycji rynkowej.

W każdym przedsiębiorstwie można odbyć dobrą, tj. korzystną dla nauczyciela oraz pracodawcy, praktykę w oparciu o program zdefiniowany przez cele.

Cel główny

Podwyższenie kompetencji merytorycznych nauczycieli zawodów ekonomicznych poprzez konfrontację wiedzy z praktyką gospodarczą.

Cele szczegółowe praktyk nauczycielskich:

Poznanie form strukturalnych przedsiębiorcy i procesów oraz procedur wewnątrzfirmowych

Przykłady:

- a. proces decyzyjny w pionie/dziale marketingu;
- b. proces obiegu dokumentów księgowych;

- c. rozpoznanie szwów (tj. miejsc, w których występują wąskie gardła komunikacyjne w przedsiębiorstwie);
- d. zrozumienie, w jaki sposób struktura organizacyjna wpływa na efektywność przedsiębiorstwa;
- e. modele zarządzania ludźmi w jednostce.

Zrozumienie otoczenia biznesowego/ rzeczywistości ekonomicznej

Przykłady:

- a. jak przedsiębiorca definiuje na swoje potrzeby własną konkurencję?
- b. jakie narzędzia marketingowe są przez przedsiębiorcę stosowane a jakie nie?
- c. w jaki sposób przedsiębiorca śledzi swoją konkurencję i czy stosowane narzędzia są, zdaniem przedsiębiorcy, wystarczające;
- d. jakiego rodzaju przewagę konkurencyjną daje przedsiębiorcy korzystanie z call centre;
- e. (jeśli dotyczy) analiza łańcucha wartości, optymalizacja łańcucha dostaw; w jakim procencie jego produkt/usługa wysyca lokalny/ogólny rynek.

Poznać potrzeby oraz oczekiwania przedsiębiorców wobec absolwentów/potencjalnych pracowników;

„Produkt końcowy szkoły – model idealny”, czyli co nauczyciele mogą lub powinni zrobić aby ich uczniowie byli atrakcyjnym „produktem” dla pracodawców

Przykład: Postawy, kompetencje, wiedza, umiejętności, wartości, aby absolwent szkoły był dobrym pracownikiem.

Nauczyciel po odbytej praktyce powinien stać się pomostem w relacjach szkoła – miejsce pracy (praktyki, staże, etat)

Przykłady:

- co zrobić, by dany zakład pracy przyjmował praktykantów, stażystów i absolwentów ze szkoły, w której uczy dany nauczyciel;
- szanse i zagrożenia współpracy;
- jakie korzyści odniesie dany pracodawca?
- jakie inne obszary współpracy może dostrzec, stworzyć, wykorzystać nauczyciel, będący na praktyce. Np. dni otwarte u pracodawcy, zapraszanie pracownika lub szefa firmy na spotkania z uczniami, wspólny social project dla lokalnej społeczności.

W trakcie praktyki należy umożliwić praktykantowi kontakt z osobami, które pomogą zwiększyć wzajemne zrozumienie w zakresie powyższych kwestii. Można wspólnie stworzyć (zacząć tworzyć) katalog dobrych praktyk.

Weryfikacja teorii w praktyce – podniesienie poziomu własnych kompetencji

Przykład: weryfikacja, czy to, czego uczy nauczyciel, znajduje zastosowanie w rzeczywistości danego przedsiębiorcy, z jakiej wiedzy korzystają pracodawcy – gdzie i jak się dokształcają ich pracownicy, stworzenie katalogu dobrych praktyk.

Identyfikacja indywidualnych luk rozwojowych nauczyciela – zgłoszenie zapotrzebowania przełożonemu (identyfikacja luk może być zarówno wykazana przez opiekuna lub mentora, jak również zgłoszona przez samego nauczyciela-praktykanta).

Przykłady:

- lepsze zrozumienie systemów ERP i CRM;
- dlaczego firma zrezygnowała z danego systemu informatycznego na rzecz

innego?;

- wskazanie nauczycielowi literatury fachowej;
- znalezienie szkolenia, warsztatu, pogłębiającego wiedzę w danym zakresie.

Przekazanie informacji zwrotnych pracodawcy przez nauczyciela

Przykłady:

- pracodawca może być zainteresowany obserwacjami nauczyciela;
- nauczyciel może pozytywnie wpłynąć na proces przyszłych praktyk nauczycielskich oraz uczniów poprzez rozmowę na ten temat z pracodawcą;
- nauczyciel może się dowiedzieć w jakim zakresie jego wiedza wykracza poza potrzeby i zakres pracodawcy.

Jak rozpisać konkretne czynności lub zadania do wykonania w kolejnych dniach praktyk zgodnie z powyższymi celami:

Ad 1.

Eksperti nie mogą narzucić opiekunowi praktyki, w jaki sposób powinno nastąpić poznanie form strukturalnych przedsiębiorcy i procesów oraz procedur wewnątrzfirmowych.

Stąd pod celem podane są przykłady.

Wiadomo, że nie każda firma posiada wydzielony dział marketingu, ale każda firma ma strukturę, w każdej odbywają się procesy. Jeżeli w danym przedsiębiorstwie jest rozbudowana struktura organizacyjna ze względu na dużą ilość pracowników, to należy rozważyć, czy poznawanie osobiste wszystkich elementów struktury jest niezbędne. Z drugiej jednak strony nie należy ograniczać się do przekazania informacji o strukturze na papierze. Praktykant powinien pierwszego dnia poznać opis komórek organizacyjnych oraz współzależności

procesowych. Następnie, każdego dnia, na każdym ze stanowisk, którym będzie się przyglądał, praktykantowi należy tłumaczyć, objaśniać, jakie są procesy, jak wyglądają procedury wewnątrzfirmowe, związane z danym stanowiskiem lub grupą stanowisk. Część procedur może być bardzo sformalizowana, lecz część może mieć charakter zwyczaju, kultury wewnątrzfirmowej. Przykładowo, bardzo różnicowane są zasady wyrażania zgody na delegacje służbowe, czy na pozostanie w domu w celu pracy zdalnej (tzw. telepraca). Zasady obiegu dokumentów w przedsiębiorstwie są dla praktykantów z pewnością istotne, lecz w niektórych firmach występuje prosty standard i krótkie, półgodzinne omówienie teorii i praktyki wystarczy. W innych firmach obieg dokumentów jest bardzo ciekawy ze względu na wykorzystanie maksymalnej ilości informacji przez możliwie wielu pracowników przy spełnieniu zasady, że dana informacja może być wprowadzona do systemu tylko jednokrotnie. W tej ostatniej grupie przedsiębiorstw bardzo ważne stają się uprawnienia do wprowadzania, a w szczególności do zmiany danych w centralnym systemie oraz konsekwencje jakie dla innych pracowników (działów, sekcji) niesie dokonanie zmian (korekt) w dokumentach. Oczywiście istnieją formy pośrednie między systemem, wiążącym wszystkie funkcje w całość, a prostą księgowością bez zarządzania innymi funkcjami przedsiębiorstwa. W takim przypadku należy praktykantowi pokazać jak zoptymalizowano obieg informacji oraz dokumentów, aby sprostać wymogom ustawowym i funkcjonalnym, mimo stosowania form hybrydowych, czasami może stosując nawet rozwiązania pozaalgorytmiczne. Zarządzanie zasobami ludzkimi jest również

zagadnieniem, które powinno przewijać się na wielu etapach praktyki. Cenny byłby opis systemu. Jeżeli występuje w przedsiębiorstwie katalog opisów rodzin stanowisk pracy wraz z powiązaniem funkcjonalnymi, to praktykantowi należy przedstawić sposób tworzenia katalogu, częstotliwości i sposobu jego aktualizacji, najlepiej na konkretnych przykładach. Jeśli zarządzanie w firmie odbywa się przez ustalanie celów poszczególnym pionom, działom, sekcjom, pracownikom, to należy ten proces nie tylko opisać, lecz omówić na przykładach. Jeśli zarządzanie przez cele jest praktykowane, to należy pokazać z jaką częstotliwością cele są określane (zmieniane), jakie konsekwencje dla funkcjonowania firmy ma zarządzanie przez cele, jak pracownicy czują się w takich warunkach i jakie występują straty (literatura jest pełna przykładów, jak MBO, czyli *management by objectives*, które pozwala części celów osiągnąć przy uniemożliwianiu jednocześnie realizacji innych celów). Oczywiście zarządzanie przez cele wiąże się bezpośrednio z systemem wynagrodzeń. Tu zapewne trzeba będzie pozostać w sferze ogólników i danych zbiorczych, gdyż zbyt szczerze, szczegółowe i imienne przedstawianie informacji może wykraczać poza dopuszczalne granice prawa.

Ad 2.

Pełne zrozumienie otoczenia biznesowego i rzeczywistości ekonomicznej danego przedsiębiorcy jest niemożliwe, czego eksperci są świadomi: każdy właściciel firmy i jej zarząd może o tym tylko marzyć. Poprzez podanie tego celu oraz prezentację kilku przykładów eksperci chcieli zwrócić uwagę na fakt, że przedsiębiorstwo można

zrozumieć dopiero po zrozumieniu (choćby częściowym) jego otoczenia. Na otoczenie składa się wiele elementów, wśród których należy wymienić: rynek dostawców, rynek odbiorców, rynek dostawców środków trwałych, rynek pracy, otoczenie prawne, otoczenie społeczne, trendy na rynku (rynkach). Otoczenie przedsiębiorcy, określane niekiedy kręgiem interesariuszy, można również podzielić na interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. Każdy przedsiębiorca sam definiuje swój rynek, swój krąg interesariuszy, przy czym celowo lub nieświadomie pomija jego elementy. Przykład: Może być dwóch producentów identycznych produktów, przynajmniej na pierwszy rzut oka. Jeden z nich może koncentrować się na promowaniu własnej marki. W konsekwencji oznacza to kosztowne badania i analizy rynku, dbałość o marketing we wszystkich jego wymiarach. Drugi może uważać, że najważniejsza jest możliwie niska cena jednostkowa, przy akceptowalnej jakości, i produkuje jedynie na zamówienie firm, pod nazwą których produkty są później sprzedawane.

Od przedsiębiorcy oraz opiekuna praktyk oczekuje się, że praktykant otrzyma wgląd w najciekawsze elementy otoczenia biznesowego i rzeczywistości ekonomicznej danego przedsiębiorcy i będzie miał możliwość zarządzania zmianą w tym otoczeniu, lub przynajmniej reagowania na zmiany. Na każdym kierowniczym stanowisku pracy występuje styczność z otoczeniem, przynajmniej tym wewnętrznym. Stąd wskazówka dla opiekuna praktyk, aby uczył mentorów, by praktykanci poznali te aspekty otoczenia, które są istotne dla przedsiębiorstwa.

Ad 3.

Po zaznajomieniu się z przedsiębiorstwem i sposobem jego funkcjonowania praktykant-nauczyciel powinien poznać potrzeby oraz oczekiwania przedsiębiorców wobec absolwentów lub potencjalnych pracowników. Barię trudną do pokonania jest zdobycie pierwszej w życiu pracy w zawodzie (praktyka, staż, etat). Istnieje przypuszczenie, że szkoły w zbyt małym stopniu przygotowują do zaradności na rynku pracy, koncentrując się na przekazywaniu wiedzy w zakresie określonym programem szkolnym. W tej części praktyki eksperci oczekują, że opiekun stażu zadba o to, by na stażu nauczyciel poznał, jakimi zasadami kieruje się przedsiębiorca w czasie procesu rekrutacyjnego. W coraz większej liczbie przedsiębiorstw stosowane są sformalizowane testy kompetencyjne – standaryzowane lub nie. Jeśli w danej firmie testy są stosowane, to nauczyciel powinien dowiedzieć się, dlaczego wybrano taki, a nie inny test kompetencyjny, oraz czy późniejsza zdolność do pracy w grupie istotnie jest zgodna z oczekiwaniami wynikającymi z wyników testów. Jak wygląda proces rekrutacyjny: czy zatrudnione są jedynie osoby z polecenia, czy też firma ma zwyczaj ogłaszać rekrutację na własnej stronie internetowej, czy też stosuje ogłoszenia, czy to w powiatowym urzędzie pracy, w gazetach, czy też na wyspecjalizowanych stronach internetowych, czy może korzysta z wyspecjalizowanych firm pośrednictwa pracy? Każda z tych form oznacza zróżnicowany nakład zasobów (ludzkich, czasu, finansowych). Liczymy na to, że po odbytej praktyce nauczyciel będzie miał nie tylko wiedzę na temat samego przedsiębiorstwa i jego funkcjonowania (opisane powyżej w punktach 1 oraz 2), lecz również na temat tego, co - poza wiedzą - potrzebne jest absolwentowi szkoły, aby

przekonywająco wystąpił przed potencjalnym pracodawcą, i zaprezentował to, co jest istotne, by pracę otrzymać.

W tej części w sposób oczywisty konieczne jest odbycie części praktyki przez nauczyciela w dziale (pionie) kadr (HR). Nie mniej istotna jest rozmowa na ten temat w działach funkcjonalnych. Ostateczna decyzja o zatrudnieniu rzadko podejmowana jest przez dział kadr. Ten bowiem powinien jedynie przedstawić najlepszych kandydatów do pracy (stażu) działowi funkcjonalnemu, w którego kompetencjach jest ostateczny wybór. Stąd, w trakcie odbywania praktyki w poszczególnych komórkach należy nauczycielowi-praktykantowi przedstawić na jakiej podstawie te ostateczne decyzje są podejmowane. Inne będą kryteria przy przyjmowaniu do działu księgowości, inne do marketingu, czy działu analiz rynkowych (jakie są poszukiwane kompetencje w zakresie zdolności negocjacyjnych, inicjatywy własnej, zdolności do analitycznego, czy syntetycznego myślenia?). I wszystkie te cechy mogą być przez kandydata do pracy skrzętnie ukrywane poprzez nieumiejętność prezentowania siebie i swoich poglądów.

Po rozmowie z nauczycielem na ten temat każdy z mentorów oraz opiekun zwiększają szansę, by przy kolejnym naborze szybciej i taniej znaleźć dobrego kandydata do pracy.

Ad 4.

Cel czwarty został tak jasno opisany, że po zrealizowaniu celu trzeciego nie wymaga (jak należy sądzić) nadmiernego uszczegóławiania. Ten obszar tematyczny powinien być omówiony z pionem HR (działem kadr). Jeśli jest w firmie komórka, która często przyjmuje do pracy absolwentów zawodowych szkół ekonomicznych, to wskazana byłaby rozmowa

z osobą kierującą tą komórką.

Ad 5.

Aby zrealizować cel piąty należy zapewnić, że znacząca część praktyki odbędzie się w pionach (działach), w których stosowana (wykorzystywana) jest wiedza, w której specjalizuje się nauczyciel. Wybór jest oczywisty w przypadku nauczyciela, uczącego wyłącznie rachunkowości. Będzie to nie tylko dział księgowości finansowej, lecz również dział finansów, dział planowania oraz dział, które mają funkcjonalne powiązania z księgowością, o ile występuje wystarczająca liczba zdarzeń w jednostce czasu.

Trudniejszy będzie wybór w przypadku nauczycieli, którzy uczą wielu przedmiotów. Eksperci wierzą, że po pierwszym dniu, w którym nauczyciel-praktykant zapozna się wstępnie z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa, będzie możliwe dopasowanie szczegółowego programu praktyk do potrzeb nauczyciela w ramach możliwości przedsiębiorstwa. W części A – wskazówki dla opiekunów praktyk – napisano, że z praktykantem należy skontaktować się przed rozpoczęciem praktyki i poznać jego wstępne preferencje, co do zainteresowań.

Ad 6.

Można założyć, że nauczyciel-praktykant już na wstępie będzie miał obraz tego, czego chce się nauczyć, czemu chce przyjrzeć się dokładniej. Doświadczenie ekspertów oraz dotychczasowa obserwacja nauczycieli wykazują, że część potrzeb może zostać uświadomiona (i zwerbalizowana) dopiero po odbyciu części praktyki. Opiekun powinien w miarę elastycznie reagować na zgłaszane potrzeby. Możliwe są tu przynajmniej dwa scenariusze. Po pierwsze,

można wydłużyć praktykę w danej komórce kosztem czasu spędzonego w drugiej. Po drugie, można zmienić wcześniej ustalony szczegółowy program praktyk, aby w większym stopniu odpowiadał potrzebom stażysty. Nauczyciel może również nie być świadom własnych deficytów. Trzeba wówczas pomóc i odpowiednio dostosować program.

Ad 7.

Cel siódmy może być realizowany w czasie wszystkich dni praktyki, lecz jego osiągnięcie powinno zasadniczo stanowić zakończenie stażu nauczyciela w przedsiębiorstwie, stąd – logicznie — narzuca się ostatni dzień jako najlepszy wybór.

Wydaje się, że rozmowy powinny odbyć się wspólnie między nauczycielem, kierownikiem możliwie wysokiego stopnia (prezes, dyrektor, właściciel) oraz opiekunem praktyki. Należy dopuścić możliwość, aby część rozmowy była w cztery oczy.

Dla ekspertów w projekcie jest to potencjalnie ważny cel. Nauczyciel po praktyce zebrał na pewno wiele informacji i obserwacji, z których część może być cenna dla przedsiębiorcy. Kompetencje nauczyciela mogą pozytywnie zaskoczyć: jako osoba z zewnątrz („spoza układu”), której poświęcono dużo czasu, może zachować obiektywizm. W pewnym stopniu może to być namiastka audytu komunikacyjnego firmy.

Opiekun będzie mógł lepiej przekonać się, jakiego postępu dokonał nauczyciel.

Zarówno przedsiębiorca jak i opiekun będą mogli ocenić własną skuteczność. Wnioski pozwolą na organizowanie w przyszłości jeszcze lepszych praktyk dla nauczycieli, jeśli takie są planowane. Pozwolą również na analizę dotychczas stosowanego sposobu

wprowadzania nowych pracowników do firmy a także pomoże odpowiedzieć na pytanie, czy można go polepszyć, zoptymalizować.

B. Instrukcja dla opiekunów praktyk

Istotne jest zrealizowanie celów praktyki. Zaleca się, aby opiekun albo sam reprezentował wysoki poziom merytoryczny, albo miał łatwy dostęp (z siłą sprawczą) do osób kompetentnych w danych dziedzinach oraz działach (pionach, sekcjach), w których praktyka będzie się odbywać. Opiekun powinien samodzielnie lub wspólnie z innymi osobami w przedsiębiorstwie wypełnić dziennik praktyk oraz sporządzić autorski raport na temat zakończonej praktyki.

1. Po zawarciu umowy o prowadzenie praktyk dla nauczycieli zawodów ekonomicznych, a przed rozpoczęciem praktyki przez danego nauczyciela należy skontaktować się z nauczycielem i przekazać mu następujące informacje:

- gdzie i w jakim terminie odbędzie się praktyka;
- gdzie i o której godzinie ma stawić się praktykant pierwszego dnia;
- do kogo ma przybyć;
- jaki jest najlepszy dojazd;
- gdzie można zdobyć wstępne informacje na temat firmy (np. strona internetowa, informacje ogólnodostępne jak artykuły w gazetach itp.);
- jak należy ubrać się pierwszego dnia; w przypadku osób, które mieszkają daleko należy ponadto poinformować, jaki strój będzie najwłaściwszy w pierwszym tygodniu;
- jeśli firma jest daleko od środków komunikacji miejskiej to należy praktykantowi o tym powiedzieć

i zaproponować odpowiednie rozwiązanie na okres trwania praktyki;

- inne ważne, zdaniem opiekuna, informacje dla osoby podejmującej praktykę (przykład: czy można lub należy przybyć z własnym laptopem, czy wolno na teren zakładu wносить urządzenia elektroniczne, pamięci zewnętrzne itp.).
2. Należy zapytać nauczyciela o jego zainteresowania, jak sam wyobraża sobie program praktyki (jeszcze zanim się ona rozpocznie), aby mógł się dobrze przygotować.
 3. Należy przyjąć, że przedsiębiorstwo oraz opiekun posiadają wstępny plan przebiegu praktyki przed pierwszym kontaktem z nauczycielem-praktykantem.
 4. Program przebiegu pierwszego dnia stażu powinien być szczegółowo zaplanowany przed przybyciem praktykanta.
 5. Możliwie jak najwcześniej należy przedstawić praktykantowi zasady funkcjonowania przedsiębiorstwa. Tu wystąpią takie elementy, jak istota działalności (rodzaj produktów, usług, struktura asortymentowa), struktura rynku, struktura przedsiębiorstwa (patrz cele praktyki, cel 1 oraz cel 2).
 6. Wspólnie z nauczycielem należy ustalić szczegółowy, indywidualny program praktyki. Należy szanować poglądy (oczekiwania) praktykanta, lecz tylko przedsiębiorstwo i opiekun wiedzą, co jest najcenniejszego można w danej firmie nauczycielowi zaoferować.
 7. Do końca pierwszego dnia należy zapoznać praktykanta ze szczegółową propozycją przebiegu pozostałych
- dziwięciu dni praktyki.
8. Należy dążyć do tego, aby każdy praktykant miał jednego opiekuna przez cały czas, oraz do tego, by wyznaczone były osoby opiekujące się na poszczególnych etapach praktyk, które w dzienniczku praktyk nazwane zostały mentorami. Przykładowo opiekun może być z działu kadr, lecz w dziale sprzedaży, księgowości, marketingu, produkcji itd. będą wyznaczone konkretne osoby, które będą odpowiadały merytorycznie za praktykę. Nie zaleca się wpisywania do dziennika praktyk ogólników typu: „odpowiedzialny: dział produkcji”. Należy imiennie wskazać osobę.
 9. Zarówno praktykant, jak i mentorzy, powinni wiedzieć, co i gdzie danego dnia będzie robione. Zaleca się, aby opiekun osobiście przedstawił praktykantowi miejsca kolejnych etapów praktyki i przedstawiał kolejnych mentorów.
 10. Opiekun powinien być w stałym kontakcie z praktykantem przez cały okres praktyk.
 11. Należy praktykantowi wskazać miejsce, gdzie w trakcie praktyki będzie mógł przechowywać swoje rzeczy: mogą to być materiały otrzymane w firmie, obuwie na zmianę, itd.
 12. Korzystne byłoby przypisanie każdemu praktykantowi stałego miejsca przy biurku.
 13. Ważne jest przestrzeganie zasad BHP. Byłoby korzystne, gdyby opiekun zadbał ponadto o możliwość zapoznania

praktykanta-nauczyciela z warunkami bezpieczeństwa BHP na terenie tego konkretnego zakładu (firmy). Należy praktykantowi jednoznacznie określić, gdzie ma prawo wstępu i na jakich warunkach oraz gdzie ma zakaz wstępu.

Przykłady:

14. tajemnica handlowa firmy (prototypownie, projekty nowych produktów; dokumenty wrażliwe np. dane osobowe, wynagrodzenia, itp.);
15. względy BHP,
16. Praktykantowi należy zapewnić odpowiedni dostęp do firmy (są zakłady, na teren których dostęp jest silnie strzeżony). Czasami dostęp jest swobodny, czasami potrzebny jest identyfikator lub karta zbliżeniowa, czasami potrzebny jest klucz do windy lub tylko do toalety. Opiekun praktyk winien zadbać, aby od pierwszego dnia dostęp był zapewniony.
17. Z punktu widzenia przedmiotowego projektu byłoby bardzo korzystne, aby zdobyte przez nauczycieli-praktykantów wiedza i doświadczenie mogły przełożyć się nie tylko na danego stażystę, lecz również innych nauczycieli. Stąd należy oczekiwać, że nauczyciel będzie prosił o możliwość zabrania ze sobą oraz wykorzystania materiałów, do których będzie miał dostęp w trakcie praktyki. Pracodawca winien jednoznacznie określić, jakie informacje i materiały są poufne i służą jedynie

lepszemu zrozumieniu firmy i procesów w niej i jej otoczeniu zachodzących; jakie informacje nie są poufne, lecz nauczyciel nie ma prawa ich powielać oraz jakie można swobodnie wykorzystywać w przyszłym procesie dydaktycznym. Im więcej materiałów praktykant będzie mógł ze sobą zabrać i wykorzystać, tym większa korzyść dla nauczyciela i przedsiębiorcy (lepszy wizerunek).

18. Dziennik praktyk powinien mieć charakter dokumentu. Powinien być wypełniony długopisem (piórem, cienkopisem) w sposób umożliwiający jego odczytanie. Zaleca się stosowanie koloru niebieskiego. Ewentualne zmiany w dzienniku należy wprowadzać w sposób należyty, przykładowo staranne przekreślenia (nie wolno stosować zamazywania), odpowiednie parafowanie zmian z podaniem daty dokonania zmiany itd.
19. W dzienniku praktyk przewidziano na każdy dzień trzy rodzaje zajęć, oddzielonych przerwami. Nie jest to zobowiązujące, bo w danym dziale, pod okiem danego mentora, można być na przykład tylko jedną godzinę lub aż pięć dni. Ważne jest zrealizowanie celów praktyki i prawidłowy opis zdarzeń. Grafika ma być pomocna, a nie stanowić utrudnienie.
20. W terminie pięciu roboczych dni po zakończonej praktyce dziennik

praktyk w formie drukowanej, podpisany i parafowany, trafia do biura projektu. Autorski raport w wersji elektronicznej powinien być zatwierdzony przez eksperta kluczowego oraz przesłany w postaci papierowej oraz elektronicznej do biura projektu.

21. Ekspert kluczowy wnosi do raportu ewentualne uwagi i omawia je z opiekunem praktyk. Zatwierdzony przez eksperta kluczowego dokument jest ostatecznie podpisywany przez opiekuna praktyk oraz przesyłany do biura projektu, gdzie jest podpisywany przez eksperta kluczowego.
22. Wraz z autorskim raportem na temat zakończonych praktyk do biura projektu przesyłana jest podpisana wersja papierowa dziennika praktyk.
23. W przypadku jakichkolwiek wątpliwości lub napotkanych problemów należy kontaktować się z ekspertem kluczowym oraz biurem projektu.

C. Instrukcja dla praktykantek/praktykantów

Przed rozpoczęciem praktyki należy dowiedzieć się możliwie dużo na temat firmy, w której odbędzie się praktyka, ewentualnie na temat rynku, na którym przedsiębiorstwo działa. Będzie to korzyścią dla nauczyciela, gdyż będzie w stanie lepiej wykorzystać okres zatrudnienia w danej firmie. Przed rozpoczęciem praktyki należy zastanowić się, jakie mamy oczekiwania względem pracodawcy, które należy mu przekazać.

W ten sposób zwiększamy szanse możliwie najlepszego dopasowania przebiegu praktyki do potrzeb.

W trakcie odbywania praktyk należy obserwować czego jeszcze moglibyśmy się w trakcie praktyki nauczyć ponad to, co pierwszego dnia ustaliliśmy z opiekunem praktyki.

W trakcie praktyki należy zwracać uwagę na kulturę pracy, zwyczaje w danej firmie. Należy raczej dostosować się do niej niż świadomie czy nieświadomie ją zmieniać.

Jeśli wystąpi taka możliwość to należy zaproponować pracodawcy (zapewne przez mentora lub opiekuna praktyki), wykonanie czegoś dla tego przedsiębiorcy. Może to być analiza SWOT nowego projektu, czy propozycja zmiany układu kont od kolejnego roku itp. Jeśli propozycja będzie przyjęta, obie strony mogą na tym wiele zyskać i to w wymiarze przekraczającym formalny program ograniczonych w czasie praktyk.

Pod koniec praktyki odbędzie się spotkanie podsumowujące. Należy do tego przygotowywać się przez cały czas przez zapamiętywanie (notowanie) tego, co nas wyjątkowo zainteresowało, co można w firmie usprawnić, czego nie udało się poznać. Te uwagi będą świadczyły o poziomie praktykanta i mogą mieć znaczący wpływ na przyszłe relacje szkoła – przedsiębiorca.

D. Dziennik praktyk

Dziennik praktyk

Imię i nazwisko uczestnika/uczestniczki projektu:

Miejsce realizacji praktyki (nazwa podmiotu, siedziba):

Termin realizacji praktyki: od do

Opiekun/opiekunka praktyk – imię i nazwisko oraz funkcja w przedsiębiorstwie

W ramach projektu:

Kolejny dzień praktyki (od 1 do 10): 1.

Data

	Liczba godz.	Autorski Plan Praktyki (wypełnia opiekun praktyki)	Wnioski i spostrzeżenia praktykanta, ewentualne komentarze mentora/opiekuna
od..... do.....		Mentor /dział: Cel zajęć: Przebieg zajęć:.....	
przerwa I			
od..... do.....		Mentor/dział: Cel zajęć: Przebieg zajęć:.....	
przerwa II			
od..... do.....		Mentor/dział: Cel zajęć: Przebieg zajęć:.....	

Czytelne podpisy opiekuna i mentora oraz praktykanta:

.....

Przykład prawidłowo wypełnionej strony Dziennika praktyk

Numer kolejny dnia praktyki (od 1 do 10): 1.
Data 20 lipca 2011.

Godziny zajęć	Ilość godz.	Autorski Plan Praktyki (wypełnia opiekun praktyki)	Wnioski i spostrzeżenia praktykanta, ewentualne komentarze mentora/opiekuna
od 08:00 do 09:15	1,25	Mentor /dział: J. Słota - Dział Sprzedaży Cel zajęć: Otwarcie biuro firmy Przebieg zajęć: Główna konkurencja w produktach Dotychczasowa strategia sprzedaży Sukcesy i porażki Główne metody analityczne	
przerwa I			
od 09:15 do 12:15	3,00	Mentor /dział: J. Pys - Dział Analiz Cel zajęć: Otwarcie biuro firmy Przebieg zajęć: Opis dostępnego i potrzebującego Sprawy związane z dostawą informacji Sposoby wykreślenia wyników	Ważne pytania praktykanta - sugestia drugiej praktyki w dwóch analizach Pys Praktykanta chce lepiej zrozumieć, jak stworzyć aplikację z wieloetapem - programie Access (chodzi o kwerendy) - sugestia rozmowy z informatykiem firmy Prosta a możliwość skupienia do Excela formatów stosowanych w aplikacji w Accessie Kowalska
przerwa II			
od 12:45 do 16:30	3,75	Mentor /dział: I. Reba - Dział Analiz Cel zajęć: Otwarcie biuro firmy Przebieg zajęć: Sprawy związane z dostawą danych Sprawy związane z dostawą danych Sposoby wykreślenia danych Kto, kiedy, do kogo i w jakim formacie	

Czytelne podpisy opiekuna, mentora oraz praktykanta:
Mentor: J. Słota, J. Pys, I. Reba
Opiekun: Maria Kowalska
Praktykant:

Problemy z poprawną realizacją szkoleń:

.....

Uwagi opiekuna/mentora:

.....

Inne:

.....

Informacje o przeprowadzonych kontrolach

Kontrola nr

Data kontroli	
Godzina rozpoczęcia kontroli	
Forma kontroli	
Zakres kontroli	
Instytucja Uprawniona do kontroli	
Imię i nazwisko kontrolującego	
Stanowisko służbowe kontrolującego	
Wnioski z kontroli	
Godzina zakończenia kontroli	
Podpis kontrolującego	
Pieczęć kontrolującego	
Opinia/komentarz opiekuna praktyk	

Projekt:

Termin odbywania praktyki:

Miejsce odbywania praktyki

Nazwisko i imię praktykanta/praktykanki:

Lista obecności

LP.	Data/dzień odbywania praktyki dd/mm/rrrr	Czytelny Podpis praktykanta-nauczyciela	Czytelny Podpis opiekuna/opiekunki
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Wykaz świadczeń, udzielonych uczestniczkom i uczestnikom projektu (praktykantom), w zakresie noclegów wraz ze śniadaniem w miejscu odbywania stażu oraz obiadokolacji po odbytym dniu praktyki

Projekt:

.....

Miejsce noclegu/obiadokolacji:

.....

Nazwisko i imię uczestnika praktyk:

Potwierdzam własnoręcznym podpisem, że w wymienionych poniżej dniach korzystałam (-em) z noclegów ze śniadaniem/obiadokolacji w związku z odbywaną praktyką

Dzień korzystania z noclegu	Data korzystania z noclegu ze śniadaniem (dd/mm/rrrr)	Data otrzymania wyżywienia w postaci obiadokolacji (dd/mm/rrrr)	Czytelny Podpis
-----------------------------	---	---	-----------------

E. Przewodnik praktyk

Celem praktyk, odbywanych przez nauczycieli, jest przybliżenie sposobu funkcjonowania przedsiębiorstwa, co powinno doprowadzić do zmiany sposobu prowadzenia przez nauczycieli zawodów ekonomicznych zajęć szkolnych, i wpłynąć tym samym na pozycję absolwentów szkół ekonomicznych na rynku pracy.

Nauczyciele są otwarci na nowe doświadczenia, stąd sukces praktyk będzie w znacznym stopniu zależał od otwartości samych przedsiębiorców oraz zaangażowania opiekunów praktyk.

Eksperti w projekcie to osoby z wieloletnim doświadczeniem zawodowym w różnych obszarach, w tym w zarządzaniu zasobami ludzkimi, kierowaniu przedsiębiorstwami i doradztwie dla pracowników oraz dla pracodawców. To doświadczenie nie pozwala na stworzenie sztywnego programu dla opiekunów praktyk. Występują tu dwie grupy argumentów.

Po pierwsze, doświadczenie zawodowe nauczycieli jest zróżnicowane. Są wśród nich osoby, które nigdy nie miały pracy poza szkołą oraz takie, które powróciły do zawodu nauczyciela, zdobywszy doświadczenie w przedsiębiorstwach. Są nauczyciele młodzi oraz tacy, którzy należą do grupy wiekowej 50+. Niektórzy nauczyciele prowadzą zajęcia tylko z jednego przedmiotu (na przykład rachunkowości), a inni prowadzą zajęcia aż z ośmiu przedmiotów. Konsekwencją faktu zróżnicowania (wieku, doświadczenia) nauczycieli są zróżnicowane oczekiwania. Praktyki mają odpowiadać na bezpośrednie potrzeby nauczycieli, a nie próbować wyrównać poziom.

Po drugie, każdy przedsiębiorca ma co innego do zaoferowania. Chodzi o to, by nauczyciele

w jak największym stopniu skorzystali z propozycji firmy. Eksperti liczą na otwartość przedsiębiorców i zaangażowanie opiekunów praktyk. Chodzi o taki indywidualny program, który z jednej strony nie będzie nadmiernym obciążeniem dla przedsiębiorstwa i opiekuna, a z drugiej pokaże nauczycielowi rzeczywistość funkcjonowania danej firmy, a nie firm w ogóle. Przykładowo, znakomita większość ankietowanych nauczycieli chce poznać funkcjonowanie całości przedsiębiorstwa (od jego otoczenia rynkowego i relacji z dostawcami, odbiorcami i konkurentami, przez decyzje zakupowe, zasady przyjmowania towarów (surowców), sposoby realizacji produkcji (w przypadku firm produkcyjnych) oraz zasady sprzedaży, rozliczeń z klientami; strategię marketingowe, etc). Niemniej kilku nauczycieli wyraziło chęć przepracowania wszystkich 10 dni w dziale (pionie) księgowości. Eksperti liczą na to, że opiekunowie, przed ustaleniem indywidualnego programu praktyk w oparciu o niniejszy dokument, wezmą – o ile będzie to możliwe – pod uwagę indywidualne oczekiwania nauczycieli.

Celem nadrzędnym jest, aby nauczyciele zdobyli doświadczenia, pozwalające na podwyższenie swoich kwalifikacji. Miarą tych kwalifikacji (kompetencji) jest zdolność do przygotowania absolwenta danej szkoły do rynku pracy, aby stanowił realną wartość i szybko znalazł etat. Właśnie przedsiębiorca, reprezentujący stronę popytową rynku pracy, najlepiej wie, czego oczekuje od absolwentów z tytułem technika ekonomisty, technika rachunkowości, czy też technika administracji. Tę wiedzę nauczyciel powinien zdobyć w trakcie praktyki. Przykład: nauczyciel powinien spędzić trochę czasu w dziale personalnym (kadr, HR), aby poznać sposoby rekrutowania nowych pracowników

(stosowane kryteria); jaka jest ścieżka pierwszych kilku tygodni, miesięcy, czy lat w danym przedsiębiorstwie.

Nauczyciele rachunkowości powinni nie tylko zapoznać się ze stosowanymi rozwiązaniami wewnątrz działu księgowości (plany kont, systemy komputerowe, uprawnienia dostępu, obieg dokumentów), lecz również poznać, komu jeszcze w przedsiębiorstwie potrzebny jest produkt pracy księgowości. U każdego przedsiębiorcy wygląda to trochę inaczej. System księgowy na ogół sprzężony jest z systemem finansowym. W niektórych przedsiębiorstwach sprzężenie obejmuje również system controllingu, czy też rachunkowości zarządczej. W niektórych firmach sprzężenie obejmuje kadry, produkcję, gospodarkę materiałową, części zamienne, sprzedaż, windykację a nawet marketing. Cały zespół, który będzie miał styczność merytoryczną z praktykantem (dyrektorzy, kierownicy, opiekun, mentor), powinien do każdego spotkania być przygotowany. Byłoby źle, gdyby na praktykanta nie czekały niezbędne materiały. Jeśli zdaniem opiekuna czy mentora takie materiały powinny po praktyce w danym dziale być przekazane nauczycielowi-praktykantowi, to powinno to nastąpić bez zbędnej zwłoki.

F. Opracowanie wymagań, dotyczących autorskiego raportu z realizacji praktyk tworzonych przez opiekuna

Po zakończonej praktyce opiekun praktyki sporządzi autorski raport na temat przebiegu praktyki oraz przekaże go w postaci elektronicznej i papierowej. Dziennik praktyk to pomiar ilościowy, zaś jego

uzupełnieniem powinien być autorski raport – podsumowanie „pomiaru ilościowego”, posiadające przede wszystkim elementy oceny. Autorski raport powinien obejmować takie zagadnienia, jak stopień osiągnięcia celów praktyki, stosunek praktykanta do praktyki, możliwość wykorzystania w pracy dydaktycznej wiedzy i materiałów, otrzymanych w trakcie praktyki.

Autorski raport opiekuna praktyk powinien zawierać podpowiedzi, jak w przyszłości praktyki dla nauczycieli lepiej zorganizować, jak lepiej organizować staże dla uczniów. Powinien też zawierać informacje na temat korzyści, jakie odniósł pracodawca dzięki temu, że wyraził zgodę i przeprowadził praktykę dla nauczyciela oraz korzyści, które – zdaniem pracodawcy – odniósł nauczyciel.

Jeśli zdaniem przedsiębiorstwa (opiekuna, mentorów oraz kierownictwa przedsiębiorstwa) wystąpiły deficyty, niemożność zrealizowania określonych celów, to będzie to cenna informacja na przyszłość.

Ocenić należy również niniejszy dokument: czy był on wyczerpujący, czy nie był zbyt szczegółowy i czy w związku z tym – wbrew zamiarom jego autorów – nie stanowił w określonym zakresie utrudnienia? Co w takim dokumencie należałoby poprawić, aby kolejni przedsiębiorcy mieli do czynienia z dokumentem bardziej przyjaznym, sprzyjającym zorganizowaniu i przeprowadzeniu jak najlepszych praktyk?

Autorski raport na temat zakończonej praktyki będzie spełniał funkcję ewaluacyjną względem nauczyciela oraz będzie stanowił autoewaluację opiekuna (przedsiębiorcy) w zakresie przeprowadzonych praktyk. Najważniejsze wnioski, których autorzy

oczekują, to czy dany nauczyciel-praktykant podwyższył swoje kompetencje merytoryczne w zakresie szeroko rozumianych przedmiotów ekonomicznych, których uczy.

G. Przyszłość praktyk dla nauczycieli zawodów ekonomicznych w aspekcie zgromadzonych doświadczeń

Wzrost kompetencji

Można przyjąć za aksjomat, że odbycie praktyki w nowoczesnym przedsiębiorstwie powoduje przyrost wiedzy i doświadczenia nauczyciela – w tym przypadku – nauczyciela zawodów ekonomicznych. Ponadto powoduje wzrost zadowolenia, a więc i wzrost motywacji do pracy z uczniami. Zatem sam fakt odbycia praktyki w nowoczesnym przedsiębiorstwie (przyjmujemy, że jest to dobrze dobrane przedsiębiorstwo) prowadzi do podwyższenia jakości nauczania. Ponadto styczność z innym zakładem pracy niż własny powoduje, że nauczyciel zyskuje wgląd w inną rzeczywistość niż szkolna. Jest to szczególnie cenne dla tych, którzy poza szkołą nigdzie dotychczas nie pracowali. Bogatszy sposób postrzegania rzeczywistości pozwala wyciągać lepsze wnioski, dawać bardziej trafne przykłady uczniom na zajęciach.

Jak obiektywnie zmierzyć te kompetencje? Przecież różnie prowadzone są zajęcia dla różnych grup wiekowych, inaczej wygląda lekcja, gdy uczniowie spotykają się z danym zagadnieniem po raz pierwszy, i inaczej, gdy w trakcie lekcji dokonywana jest powtórka materiału. Pomijam już fakt, że inny jest stopień koncentracji i aktywności uczniów na pierwszej i ostatniej lekcji, a inny na drugiej i trzeciej. Ponadto mamy do czynienia z nauczycielami, którzy prowadzą zajęcia z bardzo różnych

przedmiotów. Jak porównać jakość (kompetencje) przedmiotu rachunkowość, gdy jednym nauczycielem (i uczniom) dane jest pracować w nowoczesnej sali lekcyjnej ze wszelkimi udogodnieniami technicznymi (komputery indywidualne, rzutnik komputerowy, etc) z lekcją prowadzoną tylko przy pomocy starej dobrej tablicy i kredy. Jeśli do porównania mamy dwie lekcje tego samego nauczyciela – jedną z marketingu i drugą z rachunkowości – to jak zmierzyć przyrost kompetencji wskutek odbytej praktyki? Owszem, można mierzyć, ale wynik będzie obciążony dużym błędem. Przejdźmy teraz do samych praktyk. Skoro nauczyciele mają różny wyjściowy poziom kompetencji, odbywają praktyki w różnych przedsiębiorstwach i mają styczność z różnymi zdarzeniami, to próba znalezienia wspólnego mianownika jest arcytrudna. Należy zwrócić uwagę, że nawet dzień miesiąca, w którym rozpoczęła się praktyka ma tu istotne znaczenie. Wielu nauczycieli prowadzi zajęcia z rachunkowości, i chciało odbyć praktykę w biurze rachunkowym. Jakże różne były relacje nauczycieli, którzy odbywali praktykę w tym samym biurze rachunkowym, pod okiem tego samego opiekuna i mentora, lecz w różnych dniach miesiąca. Ci, którzy rozpoczęli praktykę na początku miesiąca, mieli przede wszystkim styczność z zagadnieniami osobowymi (płatność ZUS dziesiątego i piętnastego dnia miesiąca). Ci, którzy zaczęli nieco później widzieli księgowania, związane z podatkiem dochodowym PIT i CIT (dwudziestego dnia miesiąca). Kilka dni później większa część zespołu w biurze księgowym koncentrowała się na deklaracji VAT, którą należy złożyć do dwudziestego piątego dnia miesiąca. Jak stworzyć uniwersalny test wiedzy dla nauczycieli przedmiotów ekonomicznych,

który obiektywnie mierzy poziom kompetencji merytorycznych, niezależnie od przedmiotu (przedmiotów)? Autor pytań do testów zadał sobie wielki trud, aby pytania dotyczyły wielu dziedzin. Spektrum było bardzo szerokie: od pytań dotyczących Kodeksu spółek handlowych i Kodeksu Cywilnego, przez przepisy związane z ZUS, ustawę akcyzową, ordynację podatkową, ustawę o podatku dochodowym od osób fizycznych i prawnych, po możliwości reformy systemu ubezpieczeń społecznych i działania w kryzysie na szczeblu przedsiębiorcy i różnice między biznes planem a studium wykonalności oraz korzyści, jakie Polska odniosła z organizacji Euro 2012. Świadom, że nauczyciele mogą mieć ostrożny (negatywny?) stosunek do publicznego oceniania ich kompetencji, prowadzący diagnozy postanowił dołożyć szczególnej staranności, by spełnić wymogi formalne, wynikające z projektu, lecz większy akcent położył na przyrost wiedzy niż na pomiar kompetencji. Zagadnienia w testach oraz pytania do prezentacji indywidualnych były szczegółowo przez eksperta kluczowego po teście (lub odpowiednio po prezentacji) omawiane. Reakcje uczestników, komentarze w kularach oraz otrzymane maile pokazują, że nauczyciele byli zadowoleni z postawionych akcentów. Jeśli zgodzić się z tym wywozem, to pytanie, jakie wyciągnąć wnioski? Można uznać, że rozporządzenia Komisji Europejskiej stanowią prawo i wszechstronna ocena jest niezbędną. Jeśli tak, to należy znaleźć inne niż fundusze europejskie (w tym przypadku EFS) źródła finansowania projektów, mających na celu podwyższenie kompetencji nauczycieli. Można starać się przekonać instytucję zarządzającą i wdrażającą, że przy tak

specyficznym projekcie można zrezygnować z części (oby znaczącej części) pomiaru przyrostu kompetencji nauczycieli. Pomiar taki jest bardzo cenny. Jest to możliwe jedynie w przypadku homogenicznych grup nauczycieli (te same przedmioty, zbliżony poziom kompetencji przed praktyką). Sens pomiaru wystąpi wówczas, gdy praktyka w przedsiębiorstwie będzie odpowiednio długa. Dwa tygodnie to za mało z punktu widzenia celowości pomiarów; powinny być one przeprowadzane przez ekspertów w poszczególnych dziedzinach. Minusem pomiaru przyrostu kompetencji jest jego koszt: wydaje się bardziej celowe wydać dostępne środki na zwiększenie ilości nauczycieli, uczestniczących w praktykach, bądź wydłużenie praktyk, niż opłacanie specjalistów z wielu wąskich dziedzin, by potwierdzić tezę, do której było się już wcześniej przekonanych: warto uczyć nauczycieli. Warto po odbytej praktyce starać się zmierzyć, jakie wystąpiły miękkie korzyści w postaci przebywania praktykantów z różnych miast ze sobą w tym samym czasie u danego przedsiębiorcy. Należy sądzić, że w trakcie praktyki, tj. w godzinach pracy, a w szczególności po godzinach pracy dochodzi to wymiany poglądów między nauczycielami. Część z tych poglądów – i nie jest to tylko domniemanie – dotyczyła spraw, związanych z pracą zawodową. Może tu występować stanowczo niedoceniana wartość dodana projektu.

Rola dyrekcji szkoły

Autorzy niniejszego opracowania skłonni są sądzić, że w przyszłości dyrektor (dyrekcja) szkoły powinien być mocniej zaangażowany w proces wyboru nauczycieli, którzy powinni

odbyć praktykę, jak również w proces oceny przyrostu kompetencji. Idei nagrywania lekcji nie należy odrzucać. Bardziej celowe byłoby jednak, aby lekcje nagrane przed praktyką i po niej odbywały się w możliwie podobnych warunkach: ten sam przedmiot, ta sama klasa (=grupa uczniów), podobna godzina nagrania, podobne wyposażenie techniczne klasy (pomieszczenia), podobny stopień zaawansowania uczniów w danym zagadnieniu. Oba nagrania powinny być przede wszystkim oceniane przez nauczycieli, wykładających ten sam przedmiot.

Ocena pierwszego nagrania powinna też służyć wyborowi praktyki dla danego nauczyciela (jaki staż najwięcej pomoże i w czym?). Wśród oceniających powinien znaleźć się ktoś, kto będzie następnie pozyskiwał przyszłych pracodawców (praktykodawców).

Wydaje się, że żaden nauczyciel ze szkolnictwa zawodowego nie powinien uczyć, jeśli nie miał styczności z wykonywaniem danego zawodu. Przykłady można mnożyć, np. nauczyciel przedsiębiorczości powinien mieć za sobą chociaż kilkutygodniowe doświadczenie pracy w przedsiębiorstwie; nauczyciel hotelarstwa powinien poznać co najmniej jeden hotel od wewnątrz – nie tylko jako gość hotelowy. Uczenie marketingu jedynie na podstawie podręcznika – bez doświadczenia pracy w odpowiednim dziale (pionie) to też jedynie teoretyzowanie w złym tego słowa znaczeniu. W takich przypadkach mamy do czynienia z wiedzą niesprawdzoną w praktyce. Grozi ona tym, że przedmiot będzie prowadzony na zasadzie czytania z książki, że przekazywana wiedza będzie niepraktyczna, na czym stracą uczniowie i społeczeństwo, które ze swoich podatków finansuje szkolnictwo.

Możliwość pozyskania finansowania

Projekt NZE był finansowany przez fundusze unijne. Czy w przyszłości uda się ponownie przekonać Instytucję Zrządzającą i Instytucję Pośredniczącą do podobnych projektów? Może tak, lecz wątpliwym jest, aby na stałe EFS (obecnie – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, a za niespełna dwa lata – już jego następca w ramach perspektywy 2014-20) miał finansować praktyki dla wszystkich nauczycieli zawodów ekonomicznych, a tym bardziej wszystkich nauczycieli wszystkich przedmiotów. Należy znaleźć rozwiązanie systemowe. Główną rolę powinno odegrać tu Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oraz dyrektorzy szkół. Należy dążyć ku temu, aby wszelkie zasoby, w tym środki publiczne, były wykorzystywane możliwie najbardziej efektywnie. Powstaje pytanie, czy alokowanie środków w praktykach nauczycielskich spełnia to kryterium? Jakie są inne potrzeby, które można by przy pomocy tych środków zaspokoić? Debata publiczna na ten temat byłaby przesadą, lecz debata wewnątrz kręgu nauczycieli, dyrektorów szkół, kuratoriów, Ministerstwa Edukacji, ale również i Ministerstwa Pracy byłaby wskazana. Taka debata byłaby przydatna tym bardziej, że pierwszy krok został już wykonany: w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki zorganizowano i sfinansowano projekt NZE. Fakt, że nauczyciele są zadowoleni nie oznacza jeszcze, że MEN w kolejnych latach będzie podobne projekty chciało finansować. Powstaje pytanie, jak często (dla danego nauczyciela), dla jakich grup nauczycieli? Te pytania są całkiem aktualne, gdyż przygotowania do kolejnej perspektywy 2014-20, która rozpoczyna się już za niespełna półtora roku, nabierają rozpędu. Jeśli nauczyciele są zadowoleni z praktyk, to

powinni oddziaływać na gremia decydujące o kształcie następcy POKL 2007-13. Te gremia słusznie nie chcą słyszeć o samych problemach – ich otwartość jest istotnie większa, jeśli słyszą o propozycjach rozwiązań problemów. Jednym z takich rozwiązań powinny być praktyki nauczycielskie. Przy ewaluacji ex ante pomocne mogą być doświadczenia zgromadzone w trakcie projektu NZE, w tym niniejsze opracowanie.

Jeśli nie uda się pozyskać środków z Europejskiego Funduszu Społecznego (obecnie – POKL, wkrótce – następca w nowym okresie programowania), to skąd pozyskać środki? Przed odpowiedzią na to pytanie należy rozważyć, czy środki są w ogóle potrzebne? Wydaje się, że tak. Zainteresowanie pracodawców darmowym przyjęciem nauczycieli na praktyki może spaść do zera. Ponadto, bez zachęty finansowej, pozyskani pracodawcy mogą nie spełniać najwyższych standardów, zaś praktyka w „byle jakim” przedsiębiorstwie stanowczo mija się z celem. Nauczycieli nie byłoby stać na opłacenie dla siebie hotelu w miejscu odbywania praktyki. Pozostałyby jedynie staże w miejscu zamieszkania lub w niedalekiej odległości od rodzinnego miasta. O ile w dużych miejscowościach jest to możliwe, to w małych miasteczkach jest to mało prawdopodobne. Czyli nauczyciele z mniejszych ośrodków mieliby utrudniony dostęp do dobrych praktyk. Taka forma dyskryminacji jest niedopuszczalna, niezgodna z zasadą równouprawnienia. Można założyć, że dyrektorzy wszystkich szkół zawodowych w Polsce mają wiele wyższych priorytetów, niż finansowanie praktyk dla nauczycieli. Jeśli nie zostaną przyznane dodatkowe środki, przeznaczone wyłącznie na praktyki, to będzie mało prawdopodobne, aby

środki na ten cel znalazły się w i tak szczupłych budżetach szkolnych. Innym rozwiązaniem byłoby praktyki obligatoryjne, przykładowo raz na trzy lata, czy raz na pięć lat. Nie rozwiązuje to jednak problemu. Finansowanie praktyk przez same szkoły ma dodatkową zaletę: może stać się dodatkowym instrumentem zarządzania szkołą. To właśnie dyrektor szkoły najlepiej wie, w którego nauczyciela należy inwestować, w celu osiągnięcia największych korzyści dla szkoły oraz samych uczniów. Możliwość odbycia praktyki mogłaby być formą nagrody lub przynajmniej uznania dla nauczyciela, który chce podwyższyć swoje kwalifikacje i szkoła mu to umożliwi.

Modelowy program doskonalenia zawodowego

Jaki – w świetle powyższego wyводу – powinien być modelowy program doskonalenia zawodowego?

1. **Praktyki nauczycielskie w przedsiębiorstwach powinny się odbywać. Jest to korzyść dla samych nauczycieli, uczniów i w konsekwencji dla rynku pracy i gospodarki polskiej. Aby praktyki mogły się odbyć, pracodawcy muszą ku temu znaleźć motywację. W projekcie NZE tą motywacją była drobna gratyfikacja dla opiekunów praktyk. Nauczycieli chyba nie trzeba motywować, jeśli praktyki odbywać się będą w tej samej miejscowości, co miejsce zamieszkania. W przeciwnym wypadku ktoś powinien pokryć przynajmniej koszty noclegów.**
- 2.

3. Należy przygotować i przekazać – zarówno opiekunom praktyk, jak i samym praktykantom – starannie opracowany program. Wydaje się, że optymalnym terminem są dwa, trzy miesiące przed dniem rozpoczęcia stażu. Da to czas nauczycielowi, aby zapoznał się z materiałem i ewentualnie przedyskutował go z opiekunem. Program powinien być wskazówką dla opiekuna – jak praktykę przygotować – i jednocześnie informacją dla praktykanta – czego powinien oczekiwać. Powinien stanowić ramę, którą konkretnymi zajęciami z mentorami wypełni opiekun na długo przed początkiem stażu, najpóźniej po pierwszym spotkaniu z praktykantem. Oczywiście tak skonkretyzowany program nie może stanowić sztywnego gorsetu, utrudniającego odbicie dobrej praktyki: w każdej chwili – w zależności od zwerbalizowanych potrzeb nauczyciela oraz możliwości przedsiębiorstwa – ten program należy zmieniać, dostosowywać.
4. Praktyki powinny odbywać się w starannie dobranych przedsiębiorstwach. Należy przez to rozumieć następujące kwestie:
- przedsiębiorca powinien mieć doświadczenie w prowadzeniu praktyk dla nauczycieli; zauważono, że w większości przypadków pierwsza praktyka w danej firmie była mniej udana niż kolejne.

- przedsiębiorca powinien oferować stanowiska zbliżone do zainteresowań nauczyciela
 - nie powinno się ograniczać jedynie do małych przedsiębiorstw – a tak właśnie było w przypadku projektu NZE; niewiele małych przedsiębiorstw posiada oddzielne komórki, zajmujące się marketingiem – jest to funkcja spełniana niejako przy okazji przez zarząd lub pion sprzedaży; w małych przedsiębiorstwach właściwie nie ma wyspecjalizowanych osób, komórek w zarządzaniu kryzysowym – a wiedza w tym zakresie okazała się piętą achillesową większości nauczycieli; zaleca się, aby przedsiębiorstwa były średnie lub duże; koncerny mogą być ciekawe, ale tylko dla wybranych nauczycieli, gdyż na przykład w księgowości lub w marketingu koncernów może być tylu bardzo wąsko wyspecjalizowanych pracowników, że dwutygodniowa praktyka minie się z celem
4. Nauczyciele powinni być przygotowani do odbywania praktyki w danym przedsiębiorstwie. Rozwiązanie optymalne to wizyta w przedsiębiorstwie, w którym będzie odbywać się staż i godzinna lub nawet dłuższa rozmowa z przyszłym opiekunem na miesiąc lub dwa tygodnie przed rozpoczęciem samej praktyki. Nie zawsze będzie to możliwe. W takich sytuacjach należy zadowolić się kontaktem telefonicznym z opiekunem (mentorem). Nawet link do strony internetowej, krótkie pismo od przedsiębiorcy do

nauczyciela-praktykanta, kontakt z innym nauczycielem, który praktykę w danym przedsiębiorstwie już odbył, też będą celowe.

5. Przedsiębiorca powinien odnosić korzyść z faktu przyjęcia nauczyciela-praktykanta. Tak w przypadku projektu NZE było, lecz nie było to jasno powiedziane; różnie to było w poszczególnych firmach. Przez korzyść rozumiem tu świadczenie pracy. Po rozmowach z opiekunami, jak również praktykantami, przekonałem się, że w licznych przypadkach staże były dwudzielne: pierwsza część to uczenie praktykanta (oprowadzanie, tłumaczenie, przedstawianie, pokazywanie); druga część to nauka *learning-by-doing*, czyli praca na konkretnych dokumentach księgowych. Należy tu zastrzec, że nie wszystkie firmy tego chciały. Prezes jednej ze spółek kategorycznie zaprzeczył, aby to było możliwe: praca na prawdziwych dokumentach – tak, praca na programie księgowym – tak, lecz dostęp do prawdziwych baz danych – nie. Oczywiście pracodawca nie musi mieć korzyści w postaci wykonanej przez praktykantów, rzeczywiście potrzebnej pracy, lecz stworzyłbym przynajmniej taką możliwość. Podkreślam, że w niektórych firmach nauczyciele efektywnie wykonywali pracę taką, jaką wykonują osoby zastępujące nieobecnych. Odniosłem

- silne wrażenie, że od strony merytorycznej właśnie w tych firmach praktykanci odnieśli bardzo duże korzyści.
6. Najkorzystniej by było, gdyby praktyki odbywały się w miejscu, gdzie staże mogłyby odbywać również uczniowie. Dla mnie wyobraźalny i korzystny byłby układ, w którym nauczyciel przez tydzień uczy się, by przez dwa kolejne tygodnie prowadził na praktyce dwoje lub troje swoich uczniów. Pracodawca miałby konkretną korzyść, zaś uczniowie dużo więcej by się nauczyli. Realizacja projektu NZE wykazała, że kilku przedsiębiorców wyraziło gotowość przyjmowania uczniów na staże, lecz odległość od danej firmy do miejsca zamieszkania uczniów jest często zbyt wielka. Stąd wniosek: to może się udać, w szczególności, gdy nauczyciel odbywa staż w niewielkiej odległości od szkoły. Jest to łatwe do zrealizowania w przypadku większych aglomeracji; trudne lub niemożliwe w przypadku mniejszych miejscowości.
7. Projekt NZE wykazał, że korzystne jest ułożenie harmonogramu w sposób pozwalający na odbywanie praktyk w sposób synchroniczny dwóch lub trzech nauczycieli. Korzyści z tego są liczne. Nauczyciele z odległych miast często nie mają nikogo w miejscowości, w której siedzibę ma firma, i jest im po prostu rażniej,

łatwiej spędzać wolny czas, łatwiej wspólnie dojechać do danego celu w mieście i bezpiecznie wrócić. Występuje również aspekt stricte merytoryczny: nauczyciele-praktykanci na ogół fizycznie siedzą w bezpośredniej bliskości względem siebie. Często łatwiej zadać jest proste pytanie koleżance, niż zwracać się z pytaniem do szefostwa. Ponadto odpowiedź może być sformułowana w sposób bardziej przystępny – na przykład poprzez odwołanie się do danej partii materiału, którego – jako nauczyciele – uczą. Kolejnym zagadnieniem jest wykonywanie poleceń przełożonych (mentora, opiekuna, kierownika działu, właściciela firmy) – każdy ma strony słabsze i silniejsze: w grupie nauczyciele wykazują więcej kompetencji i wspierają się nawzajem.

8. Dobór nauczycieli do praktyk powinien być taki, aby grupa była homogeniczna. Łatwiej dobrać jest praktykę i zoptymalizować jej program – w szczególności dla tych, którzy odbywają staż w sposób synchroniczny z innymi – dla nauczycieli, na przykład wyłącznie rachunkowości lub wyłącznie

marketingu. W przeciwnym wypadku dla firmy, organizującej praktyki stanowi to zbędny kłopot w postaci odciągania od codziennych obowiązków zbyt wielu pracowników jednocześnie oraz prowadzi do napięć między praktykantami.

9. Dobór nauczycieli do praktyk powinien być taki, aby poziom wiedzy i doświadczenia były zbliżone. Jeśli w trakcie programu spotka się dwóch nauczycieli – założmy rachunkowości – w tym jeden nigdy nie pracował poza szkołą średnią, a drugi ma bogate doświadczenie zawodowe i uprawnienia głównego księgowego, to relacje między stażystami oraz między nimi a pracodawcą będą trudne. Bardziej doświadczony zawodowo nauczyciel będzie chciał poznać zagadnienia trudne, zaś drugiego będą interesować podstawy.
10. Z dwóch powyższych punktów jednoznacznie wynika, że powinien być powołany koordynator, czy też organizator takich praktyk, który samodzielnie lub przy pomocy specjalistów oceni kompetencje nauczycieli i przydzieli optymalne praktyki w optymalnym

Bibliografia:

- Gołębiak B.D., Egzaminy i ocenianie szkolne, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red., Pedagogika. Podręcznik Akademicki, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Hamer H., Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 2010.
- Kubiczek B., Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2009.
- Whiddett S., Hollyforde S. (2003). Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Nęcka E. (2003). Inteligencja, Geneza – Struktura – Funkcje, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003). Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Matczak A. (2007). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, wyd. 2, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Okoń W. (1996). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa, s. 129.
- Dylak S. (1995). Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Poznań, s. 37.
- Czykwin E. (1995). Samoświadomość nauczyciela, Białystok, s.18.
- Ratajek Z. Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim.
- Szybalska, publikacja „Kompetencje nauczyciela”.
- Chmura-Rutkowska I., (2004), Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu, w: M. Chomczyńska-Rubacha, red., Pleć i rodzaj w edukacji, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., (2007), Pleć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Dołga A., (2006), Kobiety na rynku pracy, [w:] J. Ostruch, red., Przywiązanie i przekraczanie. Pleć w studiach empirycznych, Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Dzierzgowska A., Rutkowska E., (2009), Ślepa na pleć – edukacja równościowa po polsku, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- EQUAL Guide on Gender Mainstreaming. Komisja Europejska, Bruksela 2004,
- http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/gendermain_en.pdf.
- Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączaniu społecznemu, [COM (2010) 2020],
- http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf.
- Firlit – Fesnak G., Magnuszewska – Otulak G., (2007), Dyskryminacja a równouprawnienie: zadania dla polityki społecznej, [w:] G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny, red., Polityka społeczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practise, Rada Europy, Strasburg 1998, <http://www.g-i-s-a.de/res.php?id=374>.
- Gender Mainstreaming in the Joint Inclusion Memoranda for Future Member States. Practical Guide, 2003,
- http://www.ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/gmprac_guide_en.pdf 11.
- Gendermeria: równościowy monitoring. Raport z wyników monitoringu, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
- Geske Dijkstra A., Plantega J., (2003), Ekonomia i pleć. Pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej, GWP, Gdańsk 2003
- Giddens A., (2005), Socjologia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Incorporating Equal Opportunities for Women and Men into All Community Policies and Activities, [COM (96) 67], 21/02.1996,
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0067:FIN:EN:PDF>.
- Kamińska A., red., (2007), Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, Mikuszewo.
- Kopciwicz L., (2003), Polityka kobiecości jako pedagogika różnic, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Majewska-Opielka I., (2010), Czas kobiet, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Nalaskowski A.,(2009), Pedagogiczne zmyślenia, złudzenia, fikcje, IMPULS, Kraków.
- 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>.
- Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk. Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans, Dział G1, Luksemburg 2008.
- Promoting Gender Mainstreaming in Schools, Dyrektorat Generalny Praw Człowieka, Strasburg 2004,
- [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).
- 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>
- 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.
- 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:PDF>.

41. Unger R. i Saundra, (2002), Seksizm: perspektywa zintegrowana, [w:] B. Wojciszke, red., Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice, GWP, Gdańsk.
42. van Doorne – Huiskes A., (2003), Równe szanse w Unii Europejskiej: teoria i praktyka, [w:] A. Geske Dijkstra, J. Plantega, red., Ekonomia i płeć. Pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej, GWP, Gdańsk.