



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

EFEKTYWNY NAUCZYCIEL SZTUKI KULINARNEJ WDROŻENIE MODELU

REDAKCJA

EDYTA BORYS I ADRIANA MATUSZEWSKA

OLSZTYN 2012

Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu” zrealizowała Fundacja na Rzecz Budowy Społeczeństwa Opartego na Wiedzy „Nowe Media”

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

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

Pewne prawa zastrzeżone

Realizator projektu i autorzy dopuszczają możliwość kopiowania i rozpowszechniania utworów na następujących zasadach:

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

- a) zezwala się na kopiowanie, dystrybucję, wyświetlanie i użytkowanie publikacji i wszelkiej jej pochodnych pod warunkiem informowania społeczeństwa o współfinansowaniu publikacji ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego;
- b) zezwala się na kopiowanie, dystrybucję, wyświetlanie i użytkowanie publikacji i wszelkiej jej pochodnych pod warunkiem umieszczenia informacji o twórcach i realizatorze projektu.

Użycie niekomercyjne

Nie wolno używać tego utworu w celach komercyjnych.

Recenzenci:

Artur Grajber, Grzegorz Ciosek

Wydawca: Studio Avalon sp. j. ul Linki 3/4, 10-535 Olsztyn

Nakład: 400 egz.

ISBN 978-83-920135-9-4



Projekt został zrealizowany przy udziale następujących osób:

Twórcy projektu:

Kurt Scheller – mistrz sztuki kulinarnej
dr inż. Krzysztof Lendzion,
prof. Henryk Mizerek

Osoby zarządzające projektem i realizujące go:

Joanna Wojtuń-Witkowska
Kierowniczka projektu

Maciej Witkowski – Prezes zarządu

Koordynatorzy merytoryczni:

Maciej Kubisty, Rafał Arabasz

Katarzyna Rutkowska
Specjalistka biura projektu

Maciej Kubisty
Specjalista biura projektu

Justyna Wojciechowska
Specjalistka ds. promocji i rekrutacji

Adriana Zwierzańska-Kończakowska
Specjalistka ds. promocji i rekrutacji

Eksperti merytoryczni projektu

Mirosław Rynduch
Ekspert kluczowy projektu, Ekspert kulinarny

dr Adriana Matuszewska
Ekspertka ds. dydaktyki

dr Edyta Borys
Ekspertka ds. monitoringu i ewaluacji

Trener prowadzący przygotowanie do praktyki:

Krzysztof Szulborski – mistrz sztuki kulinarnej

Opiekunowie praktyk:

Sebastian Krauzowicz – Szef kuchni Hotelu Crocus w Zakopanem

Rafał Kwietniewski – opiekun merytoryczny praktyk w Hotelu Sheraton w Warszawie

Robert Stelmaszyk – Szef kuchni Hotelu Twardowski w Poznaniu

Dariusz Struciński – Szef kuchni Hotelu Anders w Starych Jabłonkach

Michał Tkaczyk – Szef kuchni Hotelu Bristol w Warszawie

Adam Chrzóstowski – Szef kuchni Restauracji Ancora w Krakowie

Giancarlo Russo – Szef kuchni Restauracji Trattoria Giancarlo

Grażyna Uścińska – współwłaścicielka Restauracji Moonsfera w Warszawie

Jarosław Uściński – współwłaściciel Restauracji Moonsfera w Warszawie

Andrzej Zielaskiewicz – Szef kuchni Restauracji Karczma Jana w Olsztynie

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	6
<hr/>	
Część I Założenia i przebieg realizacji projektu	
<hr/>	
Za kurtyną projektu – „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej” od kuchni – Maciej Kubisty, Katarzyna Rutkowska, Justyna Wojciechowska	9
<hr/>	
Modelowy program doskonalenia zawodowego	16
<hr/>	
Sprawozdanie z realizacji i przebiegu projektu „Efektywny nauczyciel sztuki ku- linarnej – wdrożenie modelu” – Edyta Borys	23
<hr/>	
Część II Udział w projekcie jako czynnik zmiany w aktywności zawodowej	
<hr/>	
Realizacja programu praktyk oraz zmian wiedzy i umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej u nauczycieli i nauczycielek przedmiotów zawodowych uczestni- czących w projekcie „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie mo- delu” – Mirosław Rynduch	62
<hr/>	
Nauczycielom ku uwadze... – w poszukiwaniu refleksji pedagogicznej – Adriana Matuszewska	109
<hr/>	
Doświadczenia oraz kompetencje nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projekcie a realia pracy w gastronomii – perspektywa antydyskrymina- cyjna – Marta Doroba	146
<hr/>	
Bonus... czyli „kobiety do garów!!!” ...? Trochę mitologii - półzartem i całkiem serio	165



Która z nas była w prawdziwej kuchni?- nauczycielki/nauczyciele o swoich edukacyjnych potrzebach – Edyta Borys	176
--	-----

Aneks

Wyniki testów	229
Słownik istotnych pojęć kulinarnych - Adam Michalski	232
Szczegółowa instrukcja do dziennika praktyk	239
Dziennik praktyk	242



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

EDYTA BORYS I ADRIANA MATUSZEWSKA

WPROWADZENIE

Niniejsza publikacja stanowi podsumowanie efektów współpracy interdyscyplinarnego zespołu realizującego Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”, 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 „Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe”.

Głównym celem projektu było opracowanie we współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi programu doskonalenia zawodowego, a następnie podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych 45 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) zawodu kucharz i pokrewnych.

Prezentowany zbiór artykułów autorstwa ekspertek/ekspertów zaproszonych do realizacji przedsięwzięcia przedstawia nie tyle sprawozdanie z przebiegu projektu, co przede wszystkim stanowi płaszczyznę do budowania głębszej refleksji nad potrzebami i możliwościami rozwoju zawodowego nauczycieli sztuki kulinarnej, którzy stają przed zadaniem kształcenia młodzieży w kontekście zmiennej rzeczywistości.

Podsumowujemy niemal dwa lata doświadczeń edukacyjnych 45 nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w projekcie. Charakterystyka przebiegu realizacji projektu oparta jest nie tylko na ocenie zaproszonych specjalistów. W dużej mierze odwołuje się bowiem do perspektywy doświadczenia i autorefleksji samych uczestników.



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





W pierwszej części książki za kuliszy historii, podstawowych założeń i organizacji projektu wprowadzają pracownicy biura projektu, od początku czuwający nad sprawną i przyjazną stroną organizacyjną przedsięwzięcia – koordynator merytoryczny Maciej Kubisty i specjalistka ds. promocji i rekrutacji Justyna Wojciechowska. Natomiast ogólny obraz opinii uczestniczek i uczestników na temat organizacji i przebiegu poszczególnych elementów projektu prezentuje artykuł specjalistki ds. ewaluacji i monitoringu Edyty Borys.

Druga część publikacji stanowi formę sprawozdania z działań podejmowanych w ramach realizacji trzech obszarów zadań edukacyjnych projektu, w których nauczycielki i nauczyciele zdobywali wiedzę i doskonalili swoje kompetencje zawodowe i społeczne.

W pierwszym artykule ekspert kluczowy projektu Mirosław Rynduch przedstawia zakres swoich działań dotyczących wyboru opiekunów praktyk i monitoringu ich przebiegu oraz wyniki przeprowadzonej na początku i końcu projektu diagnozy obejmującej wiedzę i umiejętności nauczycielek i nauczycieli w zakresie sztuki kulinarnej.

Kolejny artykuł zawiera charakterystykę przebiegu poszczególnych elementów diagnozy pedagogicznej oraz jej wyniki w poszczególnych etapach. Autorka, Adriana Matuszewska, odnosi się w nim do wybranych obszarów wiedzy i umiejęt-

ści uczestniczek i uczestników projektu w kontekście możliwości i kierunków rozwoju ich warsztatu dydaktyczno – wychowawczego.

Trzeci z podejmowanych w projekcie obszarów edukacyjnych dotyczył problematyki związanej z równością płci. Wyniki testu wiedzy przeprowadzonego podczas realizowanych w projekcie warsztatów z zakresu *gender mainstreaming* wraz z bogatym komentarzem uzupełniającym opracowała Marta Doroba.

Artykuł podsumowujący, opracowany przez Edytę Borys prezentuje wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w projekcie, zawiera wnioski i refleksje, niejednokrotnie korespondujące z tymi, które zostały wyrażone we wcześniejszych artykułach.

Oddajemy zatem w ręce zainteresowanych Czytelników książkę, która, jak ufamy, nie tylko przywoła wspomnienia wśród tych, którzy w projekcie uczestniczyli i pobudzi ich do dalszego rozwoju. Żywimy nadzieję, iż wyrażone tu wnioski i refleksje, postawione pytania i próby odpowiedzi stanowiąc będą także źródło inspiracji w procesie kształcenia ystawicznego w szerszym gronie nauczycieli, a zainteresowanych przedsiębiorców zmobilizują do podjęcia wyzwania budowania współpracy na rzecz efektywnego kształcenia przyszłych pokoleń adeptów sztuki kulinarnej.

CZĘŚĆ I
ZAŁOŻENIA I PRZEBIEG
REALIZACJI PROJEKTU



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

MACIEJ KUBISTY – KOORDYNATOR MERYTORYCZNY PROJEKTU
KATARZYNA RUTKOWSKA – SPECJALISTKA BIURA PROJEKTU
JUSTYNA WOJCIECHOWSKA – SPECJALISTKA DS. PROMOCJI
I REKRUTACJI

ZA KURTYNĄ PROJEKTU – „EFEKTYWNY NAUCZYCIEL SZTUKI KULINARNEJ – WDROŻENIE MODELU” OD KUCHNI

Słowa kluczowe: dokształcanie nauczycielek i nauczycieli; kompetencje merytoryczne i dydaktyczne; nauczycielki i nauczyciele przedmiotów praktycznych w szkołach zawodowych, praktyki w przedsiębiorstwach, projekt

Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu” był realizowany 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. „Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe”. Projekt adresowany był do nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu kucharz i pokrewnych. Głównym jego celem

projektu było opracowanie, we współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi, programu doskonalenia zawodowego, a następnie podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych 45 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) zawodu kucharz i pokrewnych, w tym co najmniej 6 mężczyzn. Projekt realizowany był w ramach umowy podpisanej z Ministerstwem Edukacji Narodowej.



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskw.m.fnm.pl





Realizacja projektu przebiegała w pięciu etapach. Pierwszym wydarzeniem, inauguracyjnym projektem była dwudniowa Konferencja pt. „Oczekiwania pracodawców i szkół zawodowych w aspekcie doskonalenia zawodowego poprzez staże”, która odbyła się w dniach 29 – 30 listopada 2010 r. w Hotelu Anders w Starych Jabłonkach. W Konferencji, wzięło udział reprezentatywne grono, aktywnie działających przedsiębiorców branży gastronomicznej, wybitni mistrzowie sztuki kulinarnej, m.in. Artur Grajber (szef kuchni Hotelu Sheraton w Warszawie), Michał Tkaczyk (szef kuchni Hotelu Le Méridien Bristol w Warszawie), dyrektorzy szkół o profilu gastronomicznym, nauczyciele przedmiotów zawodowych, a także kuratorzy oświaty oraz dyrektorzy urzędów marszałkowskich.

Celem konferencji było wprowadzenie niezbędnych poprawek oraz zweryfikowanie przez ekspertów branżowych modelowego programu doskonalenia zawodowego nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu kucharz i pokrewnych opracowanego w ramach projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej”. Wypracowanie modelowego programu było czynnikiem warunkującym praktyki, których organizację i wartość treściową określono podczas konferencji. Zanim jednak nauczycielki i nauczyciele zostali przyjęci przez mistrzów sztuki kulinarnej, musieli podjąć wyzwanie konfrontacji z oceną własnych kompeten-



cji merytorycznych i dydaktycznych oraz sprawdzić się w przedbiegach realizowanych pod okiem trenera przygotowującego do praktyk. To wszystko wydarzyło się w kolejnych etapach projektu, opisanych poniżej.

Drugim ważnym etapem realizacji projektu były spotkania uczestniczek i uczestników z ekspertką dydaktyczną i ekspertem kulinarnym. Podczas tych spotkań, w lutym i marcu 2011 r., zostały przeprowadzone diagnozy początkowe wiedzy i umiejętności nauczycieli i nauczycielek biorących udział w projekcie „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”. Podczas dwudniowych zjazdów pięć 9-osobowych grup musiało zmierzyć się z zadaniami weryfikującymi ich wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu aktualnej sztuki kulinarnej i sztuki nauczania. Spotkaniom towarzyszyło wiele emocji. Wiele trudności wynikało z tego, iż nauczycielki i nauczyciele zostali postawieni w innej roli, niż ta, do której przywykli na co dzień. Tym razem to oni poddawani byli sprawdzianowi i ocenie.

Pomimo niechęci do kontrolowania czyichś kompetencji, etap ten był niezbędny, ponieważ dostarczał informacji dotyczących tego, na jakim pułapie wiedzy i umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej znajdowali się uczestnicy. Poznanie ich słabych i mocnych stron stanowiło istotną informację wyjściową dla trenera pracującego z nauczycielkami i nauczy-

cielami podczas przygotowania do praktyk, stanowiącego kolejny etap realizacji projektu.

Przed rozpoczęciem właściwej praktyki w kuchniach restauracyjnych i hotelowych nauczycielki i nauczyciele mieli szansę, choć po części zasmakować pracy profesjonalnego kucharza, trafiając pod skrzydła mistrza sztuki kulinarnej Krzysztofa Szulborskiego. Przez pięć dni uczestniczki i uczestnicy projektu w Pomorskiej Akademii Kulinarnej w Gdańsku ćwiczyli podstawowe techniki kulinarne, poznawali podstawowy, branżowy słownik i powoli przyzwyczajali się do warunków pracy w profesjonalnych kuchniach. W perfekcyjnie wyposażonej kuchni ćwiczyli wykonywanie ponad 50 podstawowych potraw. W tym czasie usprawniali także swoje podstawowe umiejętności oraz mieli sposobność systematyzacji wiedzy. Ten etap realizacji projektu stanowił novum w odniesieniu do projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej”, podczas którego to ekspertki i eksperci wnioskowali o wzbogacenie modelowego programu o element szkolenia, które stanowiłoby przygotowanie do praktyk. Z relacji nauczycielek i nauczycieli wynika, że taka modyfikacja jest niezwykle cenna i potrzebna, bo po wzmocnieniu umiejętności, wejście do profesjonalnych kuchni jest bardziej efektywne i oznacza możliwość realizacji większej liczby bardziej odpowiedzialnych zadań w ramach bie-

żących działań firm przyjmujących praktykantki i praktykantów.

Po przygotowaniu do praktyk miał miejsce najważniejszy etap realizacji projektu, podczas którego nauczycielki i nauczyciele zderzyli się z rzeczywistymi warunkami pracy kuchni restauracyjnych i kuchni hotelowych.

Praktyki przebiegające w dwóch rodzajach zakładów gastronomicznych, różniących się specyfiką, organizacją i tempem pracy stanowiły istotę opisywanego projektu. Wszystkie osoby uczestniczące w projekcie odbyły 10-dniowe praktyki (80 h) w kuchniach restauracyjnych i hotelowych. Nad możliwością doskonalenia zawodowego nauczycielek i nauczycieli czuwali wyśmienici mistrzowie sztuki kulinarnej reprezentujący najwyższe standardy sztuki kulinarnej. Praktyki odbyły się w kuchniach renomowanych hoteli (5 dni) i restauracji (5 dni). Uczestników/uczestniczki projektu zaprosili do siebie szefowie kuchni Hotelu Twardowski w Poznaniu, Hotelu Andres w Starych Jabłonkach, Hotelu Crocus w Zakopanem, Hotelu Sheraton i Hotelu Bristol w Warszawie oraz szefowie kuchni Restauracji Karczma Jana w Olsztynie, warszawskich restauracji Moonsfera i Trattoria Giancarlo oraz restauracji Ancora w Krakowie.

Podczas pięciu dni praktyk w kuchni hotelowej każda osoba uczestnicząca w projekcie realizowała plan zgodny

z modelowym programem doskonalenia zawodowego. Codzienna praca na innym dziale, współuczestniczenie w realizacji bieżących prac i zadań kuchni służyło doskonaleniu umiejętności. I tak nauczycielki i nauczyciele poznali tajniki kuchni śniadaniowej, przygotowalni, kuchni zimnej bankietowej, kuchni gorącej bankietowej oraz specyfiki pracy w cukierni. W kuchni restauracyjnej praktykantki i praktykanci spędzili dwa dni w kuchni zimnej i trzy dni w kuchni gorącej. Poznali tam charakter pracy wynikający z innej misji i innych potrzeb klientów, niż w hotelu. W rezultacie praktyk, w ciągu dziesięciu dni nauczycielki i nauczyciele poznali zaplecze dwóch rodzajów zakładów gastronomicznych różniących się organizacją, stylem i sposobem pracy ale połączonych ideą krzewienia „haute cuisine” w Polsce.

Ostatnim etapem realizacji projektu był udział nauczycieli i nauczycielek w dwudniowej diagnozie końcowej, podczas której ponownie sprawdzano wiedzę i umiejętności z zakresu kulinariów i dydaktyki. Przez dwa dni zjazdu uczestniczki i uczestnicy wzięli udział w licznych zadaniach weryfikujących zmiany w ich kompetencjach. Zadania nadzorowane i oceniane były przez eksperta kulinarnego Mirosława Rynducha oraz ekspertkę dydaktyczną dr Adrianę Matuszewską. Charakter zadań był zróżnicowany – od teoretycznych po praktyczne, indywidualne i grupowe. Diagnoza koń-



cowa obfitowała w inne emocje, niż te które towarzyszyły diagnozie początkowej. Nauczycielki i nauczyciele z większą pewnością i już bez większego zaskoczenia przyjmowali zadania do wykonania.

Głównym celem publikacji jest upowszechnianie wypracowanych rekomendacji dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycielek i nauczycieli przedmiotów praktycznych w szkołach zawodowych z wykorzystaniem praktyki w rzeczywistych przedsiębiorstwach. Podajemy tym samym głos w dyskusji nad kondycją szkolnictwa zawodowego w Polsce i dajemy wartościowy, naszym zdaniem, przyczynek do dyskusji nad kwestią jego jakości i nauczycielskiej odpowiedzialności za jej utrzymanie czy podnoszenie. Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu” przekonuje, że inwestycja w podnoszenie kompetencji nauczycielek i nauczycieli jest działaniem jak najbardziej uzasadnionym z punktu widzenia troski o jakość szkolnictwa zawodowego. Pokazuje, że kontakt z rzeczywistymi warunkami pracy, poznanie zaplecza stanowiącego przyszłe, prawdopodobne miejsce pracy uczennic i uczniów, działa jako czynnik zmiany tak w zakresie treściowej wartości wiedzy przekazywanej podczas zajęć lekcyjnych, jak i w zakresie postaw nauczycielskich. Projekt stanowił impuls dla osób w nim uczestniczących do podjęcia refleksji nad sobą i swoją praktyką



pedagogiczną, obudził nowe pokłady entuzjazmu i zaangażowania.

W kontekście dyskusji o szkolnictwie zawodowym niniejsza publikacja dotyka także kwestii systemu kształcenia nauczycielek i nauczycieli szkół zawodowych. W świetle udanego przedsięwzięcia edukacyjnego, realizowanego poza formalnym trybem przygotowania na-



uczycielek i nauczycieli, ukazuje jego dysfunkcje. Wśród nich najważniejsze dotyczy przekazywania zdezaktualizowanej wiedzy, a także preferowania treści, które nie posiadają żadnej pragmatycznej wartości. System kształcenia nauczycielek i nauczycieli przedmiotów zawodowych wspierany jest przedsięwzięciami

edukacyjnymi analogicznymi do opisywanego projektu. Pytaniem jedynie pozostaje, jak długo można liczyć na hojność i wspianatomysłność patrona tego projektu i czy prostowanie krętych lub ślepych uliczek systemu formalnej edukacji jest właściwą strategią odbudowy szkolnictwa zawodowego w Polsce? Nie-



skromnie uważamy, że opisywany w niniejszej publikacji Projekt jest niezwykle udanym przedsięwzięciem edukacyjnym, które skutecznie i, *nomen omen*, efektywnie wspiera zawodowy rozwój nauczycielek i nauczycieli przedmiotów z zakresu gastronomii. Warto doświadczenia osób uczestniczących i realizujących projekt

potraktować jako poważny głos w dyskusji także w kwestii renesansu szkolnictwa zawodowego w Polsce. „Nasi” nauczyciele i nauczycielki przeszli proces, w wyniku którego mogą o sobie powiedzieć, że efektywnie uczą sztuki kulinarnej.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

MODELOWY PROGRAM DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Modelowy program doskonalenia zawodowego wyznaczał rytm i rodzaj zajęć, jakie nauczycielki i nauczyciele realizowali podczas praktyk w kuchniach hotelowych i restauracyjnych. Podział na dwa odrębne środowiska pracy wynika z olbrzymich różnic, jakie zachodzą w specyfice pracy w restauracji i hotelu. Modelowy program doskonalenia zawodowego został stworzony podczas Konferencji pt. „Oczekiwania pracodawców i szkół zawodowych w aspekcie doskonalenia zawodowego poprzez staże”. Nad kształtem pracowało grono złożone z następujących osób:

Michał Tkaczyk,

Artur Grajber,

Krzysztof Lendzion,

Adam Michalski,

Henryk Mizerek,

Theofilos Vafidis.



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





PRZYGOTOWANIE DO PRAKTYKI (5 DNI)

1. Zapoznanie się z organizacją pracy w kuchni i jej wyposażeniem (w tym nowe urządzenia i sprzęt drobny).
 2. Towaroznawstwo surowców kulinarnych i techniki ich obróbki wstępnej oraz możliwości ich wykorzystania.
 3. Terminologia europejska stosowana w kuchni z opisem polskim.
 4. Podstawowe wywary do zup i sosów oraz techniki ich przygotowania.
 5. Tradycyjne i nowoczesne techniki obróbki termicznej używane aktualnie w kuchni (grillowanie, gotowanie, pieczenie, duszenie, zapiekanie, wędzenie, blanszowanie, obróbka mieszana w piecu konwekcyjno-parowym, obróbka termiczna w niskich temperaturach itd.)
- W jednym miejscu praktyk będą uczestniczyć nauczyciele z różnych szkół (nie może być dwóch nauczycieli z tej samej szkoły).
 - Stworzenie podstawowego słownika pojęć stosowanych w sztuce kulinarnej.
 - Wskazanie przed rozpoczęciem przygotowania do praktyk, innych ogólnodostępnych źródeł informacji (np. internet) umożliwiających samokształcenie oraz rozwój osobisty uczestników pro-

jektu oraz otrzymanie listy książek dotyczących sztuki kulinarnej.

PRAKTYKA W KUCHNI RESTAURACYJNEJ (5 DNI)

Kuchnia zimna (2 dni przez 8 h)

- zapoznanie się z organizacją pracy w kuchni zimnej w restauracji, przygotowanie *mise-en-place* w kuchni zimnej (przygotowanie stanowiska pracy), w tym:
 - a) zapoznanie się z recepturami potraw i menu,
 - b) przygotowanie stanowiska pracy od podstaw,
 - c) pobranie surowców,
 - d) przeprowadzenie obróbki wstępnej i rozdrobnienie,
 - e) przygotowanie baz do sosów zimnych,
 - f) zapoznanie się i przygotowanie sałatek i surówek.
- udział w przygotowywaniu zakąsek i sosów zimnych (wspólna praca z szefem kuchni, działu i kucharzami),
- udział w pracy nad zabezpieczeniem surowców przed zepsuciem, sprawdzaniem stanu magazynu na następnym dzień, przygotowaniem zamówień na





kolejny dzień, sprzątaniu stanowiska pracy, przygotowaniu propozycji do menu dnia.

Kuchnia ciepła (3 dni przez 8 h)

- zapoznanie się z organizacją pracy w kuchni gorącej,
- przygotowanie *mise-en-place* w kuchni gorącej, w tym:
 - a) zapoznanie się z recepturami potraw i menu,
 - b) przygotowanie stanowiska pracy od podstaw,
 - c) pobranie surowców,
 - d) przeprowadzenie obróbki wstępnej i rozdrobnienie,
 - e) przygotowanie bazy do zup i sosów gorących (3 dni):
- zapoznanie się z realizacją zamówienia kuchni gorącej zgodne z kartą menu (zupy, makarony, zakąski gorące, potraw z ryb, potrawy z mięsa i inne dania),
- zabezpieczenie surowców, sprawdzenie stanu magazynu na następny dzień, przygotowanie zamówień na kolejny dzień, sprzątanie stanowiska.

PRAKTYKA W KUCHNI HOTELOWEJ (5 DNI)

Kuchnia śniadaniowa (dzień 1 przez 8 h)

- zapoznanie się z asortymentem śniadaniowym w obiekcie,
- zapoznanie się z recepturami potraw i menu,
- wystawienie asortymentu na bufecie,
- przygotowywanie potraw gorących,
- praca na stacji śniadaniowej (jeśli taka usługa oferowana jest przez hotel): przygotowanie jajeczniczy, jaj sadzonych, omletów itd.,
- sprzątanie stanowiska po pracy, zabezpieczenie produktów,
- przygotowywanie *mise-en-place* na kolejny dzień, w tym:
 - a) przygotowanie stanowiska pracy od podstaw,
 - b) pobranie surowców,
 - c) przygotowanie produkcji na dzień następny zgodnie z asortymentem śniadaniowym w danym obiekcie
- zabezpieczenie produktów na kolejny dzień;

Przygotownia (dzień 2 przez 8 h)

Zapoznanie się z organizacją pracy w Przygotowniach.

Przygotownia ryb i owoców morza:

- zapoznanie się z asortymentem,
- filetowanie różnych gatunków ryb,
- przygotowanie owoców morza (krewetki);

Przygotownia drobiu:

- rozbiór tusz drobiowych,
- zapoznanie się z asortymentem;

Przygotownia mięsa:

- zapoznanie się z asortymentem,
- sprawianie i porcjowanie różnych gatunków mięsa;

Kuchnia zimna – bankietowa (dzień 3 przez 8 h)

W czasie praktyki w tym dziale uczestnicy powinni zapoznać się z następującymi tematami i czynnościami:

- zapoznanie się z organizacją pracy w kuchni zimnej kuchni bankietowej,
- przygotowanie *mise-en-place* w kuchni zimnej, w tym:

- a) zapoznanie się z recepturami potraw i menu oraz planem zadań,
- b) podstawy przygotowania baz do sosów zimnych, terrin, sałatek,
- c) przygotowanie stanowiska pracy od podstaw,
- d) pobranie surowców,
- e) przeprowadzenie obróbki wstępnej i rozdrobnienie,
- f) zabezpieczenie produktów;

Kuchnia gorąca – bankietowa (dzień 4 przez 8 h)

- zapoznanie się z organizacją pracy w hotelowej kuchni gorącej,
- przygotowanie *mise-en-place* w kuchni gorącej, w tym:
 - a) zapoznanie się z recepturami potraw i menu, oraz planem zadań,
 - b) przygotowanie stanowiska pracy,
 - c) pobranie surowców,
 - d) przeprowadzenie obróbki wstępnej i rozdrobnienie,
 - e) przygotowanie bazy do zup i sosów gorących,





- udział w realizacji zamówienia kuchni gorącej zgodne z kartą menu (zupy, makarony, zakąski gorące, potrawy z ryb, potrawy z mięsa i inne dania) lub przygotowywanie bufetu kuchni gorącej lub przygotowywanie menu grupowego kuchni gorącej (w zależności od prowadzonej działalności),
- zabezpieczenie surowców, sprawdzenie stanu magazynu na następny dzień, przygotowanie zamówień na kolejny dzień, sprzątanie stanowiska, przygotowywanie propozycji do menu dnia,
- live cooking – w miarę możliwości (kreatywność);

Cukiernia (dzień 5 przez 8 h)

- przygotowanie pieczywa śniadaniowego,
- zapoznanie się z produkcją pracowni cukierniczej z podziałem na galanterię cukierniczą i wyroby wieloporcyjne,
- podstawowe rodzaje ciast wykorzystywane w produkcji cukierniczej,
- podstawowe rodzaje kremów,
- podstawy obróbki czekolady.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

EDYTA BORYS
SPECJALISTKA DS. EWALUACJI I MONITORINGU

SPRAWOZDANIE Z REALIZACJI I PRZEBIEGU PROJEKTU „EFEKTYWNY NAUCZYCIEL SZTUKI KULINARNEJ – WDROŻENIE MODELU”

Słowa kluczowe: ewaluacja, monitoring, nauczycielka i nauczyciel sztuki kulinarnej, kompetencje dydaktyczne i merytoryczne, uczenie się przez całe życie, praktyka w kuchniach hotelowych i restauracyjnych,

Wprowadzenie

Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu” stanowił kontynuację projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej”, podczas którego opracowano modelowy program doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli z branży gastronomicznej. Projekt był skierowany do nauczycielek/nauczycieli oraz instruktorek/instruktorów

praktycznej nauki zawodu kucharz i pokrewnych.

Celem głównym projektu było „opracowanie we współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi programu doskonalenia zawodowego” oraz podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych 45 nauczycielek/nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktoerek/instruktorów praktycznej nauki za-



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskw.m.fnm.pl



wodu w zawodzie kucharz i zawodach pokrewnych.

Cele szczegółowe zgodnie z założeniami wnioskodawcy obejmowały:

„• pogłębienie wiedzy i umiejętności 45 BO [beneficjentów ostatecznych] dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu i organizacji w rzeczywistych warunkach pracy kucharza a także zdobycie przez BO dodatkowych praktycznych umiejętności zawodowych związanych ze sztuką kulinarną i technologią gastronomiczną,

- podniesienie poziomu kwalifikacji dydaktycznych 45 BO w zakresie praktycznego nauczania zawodu,
- rozwijanie postawy innowacyjności 45 BO w zakresie metodyki pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu,
- uzyskanie przez BO wiedzy i zwiększenie świadomości na temat społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn,

-zwalidowanie i dopracowanie optymalnego programu doskonalenia zawodowego poprzez praktyki w przedsiębiorstwach”.

Dane zaprezentowane w niniejszym sprawozdaniu pochodzą z badań prowadzonych w ramach ewaluacji i monitoringu projektu, w których uczestniczyło 45 nauczycielek i nauczycieli przedmiotów zawodowych. Badania były ukierunkowane

na poszukiwanie odpowiedzi na następujące problemy:

- Jakie są motywy skłaniające do wzięcia udziału w projekcie?

- Jakie są oczekiwania osób uczestniczących w projekcie?

- Jak nauczycielki i nauczyciele oceniają własne kompetencje dydaktyczne i merytoryczne (dotyczące sztuki kulinarnej)?

- Jaki jest poziom kompetencji merytorycznych i dydaktycznych osób uczestniczących w projekcie w ocenie ekspertek/ekspertów?

- Jak badane osoby oceniają poziom udzielonego im wsparcia w ramach projektu?

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe problemy wykorzystano zróżnicowane techniki badawcze: ankietę, technikę wywiadu grupowego i wywiadu indywidualnego. Na potrzeby każdej z nich przygotowano autorskie kwestionariusze ankiet lub dyspozycje do wywiadu, które zawierały szczegółowe pytania pozwalające na uzyskanie odpowiedzi w zakresie wyżej wymienionych obszarów badawczych.

Krótką charakterystyka uczestniczek i uczestników projektu

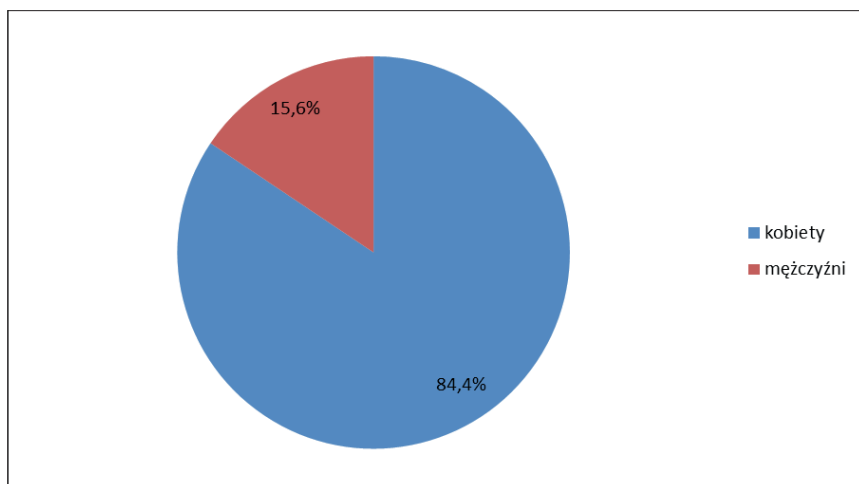
Wnioskodawca założył, że w projekcie weźmie udział co najmniej 6 mężczyzn. Jedną z polityk horyzontalnych donatora opisywanego przedsięwzięcia edu-



kacyjnego jest polityka równych szans kobiet i mężczyzn. Na wszystkich etapach realizacji projektu należy zatem mieć na uwadze zagwarantowanie m.in. równego dostępu do działań mających na celu rozwój kariery zawodowej. Wnioskodawca ustalił minimalną liczbę mężczyzn, których planował zrekrutować do projektu, wynikało to z faktu, że wskaźnik feminizacji zawodu nauczyciela w Polsce jest jednym z najwyższych wśród krajów OECD. Kobiety stanowią zdecydowaną większość w grupie zawodowej nauczycieli. W roku szkolnym 2009/2010 stanowiły one 81% zatrudnionych (Raport o stanie edukacji 2010, s. 183). Ze względu na wysokie prawdopodobieństwo

dominacji ofert zgłoszeniowych ze strony kobiet wnioskodawca zagwarantował miejsce w projekcie 6 mężczyznom. W rezultacie wśród osób uczestniczących w projekcie było 38 kobiet i 7 mężczyzn. Mężczyźni stanowili 15,6% beneficjentów. Wnioskodawca dążył do zapewnienia większej równowagi, jednak ze względów strukturalnych jej uzyskanie było niemożliwe. Dysproporcja i przewaga kobiet jest w tym zakresie nieunikniona, ponieważ mężczyźni stanowią w zależności od rodzaju i typu szkoły ok. 20% nauczycieli zawodów branży gastronomicznej. Jest to zawód zdominowany przez kobiety, w związku z czym określenie wyższego wskaźnika byłoby nierealistyczne.

Wykres 1. Udział kobiet i mężczyzn w projekcie



Źródło: opracowanie własne.



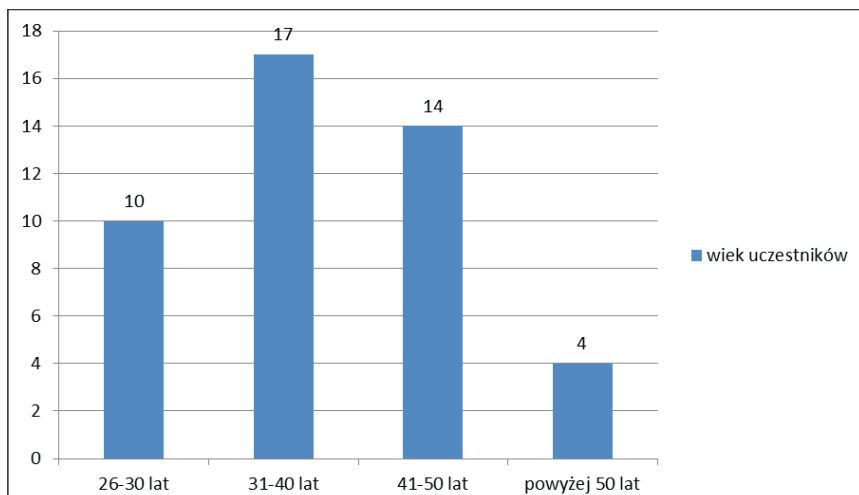
Jakość edukacji jest wiązana z jakością pracy nauczycielek/nauczycieli. W „Raplocie o stanie edukacji 2010” czytamy: „[n]auczyciele są ważnym, jeśli nie najważniejszym, czynnikiem wpływającym na jakość edukacji. W dużej mierze od ich kompetencji oraz zaangażowania zależą efekty osiągnane przez uczniów” (s. 181). Można domniemywać, że kompetencje nauczycielek/nauczycieli mogą mieć związek ze stażem pracy, wykształceniem czy doświadczeniami zawodowymi.

Wśród nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie były osoby w różnym wieku. Dominowały wśród nich nauczycielki/nauczyciele młodzi, w przedziale wiekowym 31 – 40 lat, najmniejszą reprezentację stanowiły osoby z grupy wiekowej 50+. Wnioskodawca zagwarantował minimalny udział osób w wieku 45+. Z danych ogólnopolskich wynika, że wśród nauczycieli/nauczycielek przedmiotów zawodowych w stosunku do nauczycielek/nauczycieli innych specjalności i przedmiotów największą grupą stanowią osoby w trzecim wieku. „Raport o stanie edukacji 2010” donosi, że w polskim systemie oświaty w 2009 roku „zatrudnionych było ponad 1200 nauczycieli powyżej 70. roku życia i ponad 30 nauczycieli powyżej 80. roku życia (rekordzista miał 90 lat). Ci najstarsi nauczyciele to na ogół nauczyciele przedmiotów zawodowych, którzy co do zasady są przeciętnie starsi niż nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących” (s. 185).

Wnioskodawca przewidywał, że w procesie rekrutacji pierwszeństwo uczestnictwa w projekcie będą miały osoby po 45 roku życia. W badanej grupie 16 osób jest w wieku 45 lat i więcej, co stanowi 36,6% ogółu beneficjentek/beneficjentów.



Wykres 2. Wiek uczestniczek i uczestników projektu

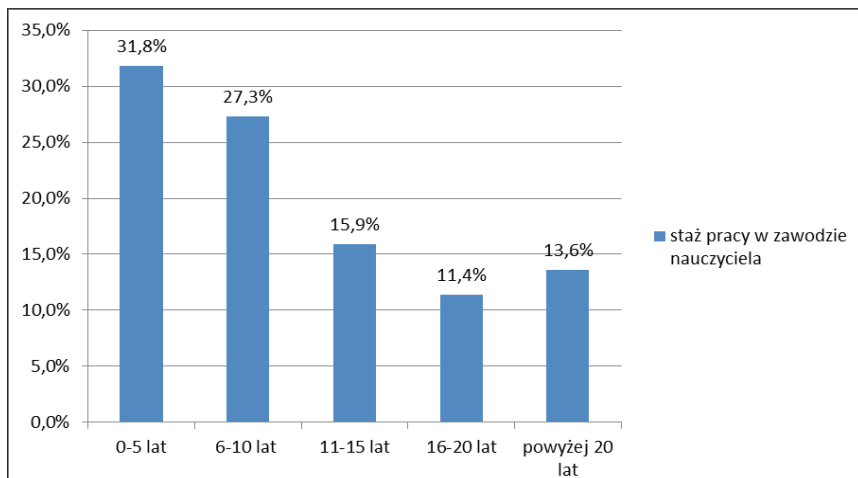


Źródło: opracowanie własne.

Z danych ogólnopolskich wynika, że wraz z wiekiem spada aktywność edukacyjna dorosłych. Autorki/autorzy diagnozy społecznej na podstawie danych empirycznych formułują drastyczny wniosek, że „[a]ktywność edukacyjna zanika wśród osób powyżej 39 lat” (Diagnoza społeczna 2011, s. 98). Niezależnie od tego ogólnopolskiego trendu w projekcie co trzecia osoba miała więcej niż 45 lat.

Osoby biorące udział w projekcie stanowią zróżnicowaną grupę pod względem uzyskanego stopnia awansu zawodowego i stażu pracy.

Ponad jedna trzecia część uczestniczek/uczestników projektu ma więcej niż 45 lat ale tylko 13,6% spośród badanych osób posiada ponad dwudziestoletni staż pracy w szkole. Ponad połowa nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie (59,2%) pracuje w szkole nie dłużej niż 10 lat. Stosunkowo dużą grupę stanowią osoby ze stażem pracy nieprzekraczającym 5 lat – co trzecia osoba ma czas pracy w szkole nie dłuższy niż 5 lat.

Wykres 3. Staż pracy w zawodzie nauczycielki/nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Krótki czas pracy w szkole nie oznacza braku kwalifikacji zawodowych potrzebnych do efektywnego prowadzenia procesu dydaktycznego. Niemniej jednak wnioskodawca zakładał, że w przypadku większej liczby chętnych niż miejsc w procesie rekrutacji pierwszeństwo będą miały osoby z krótkim stażem pracy. Osoby takie stanowią najliczniejszą grupę wśród beneficjentek/beneficjentów.

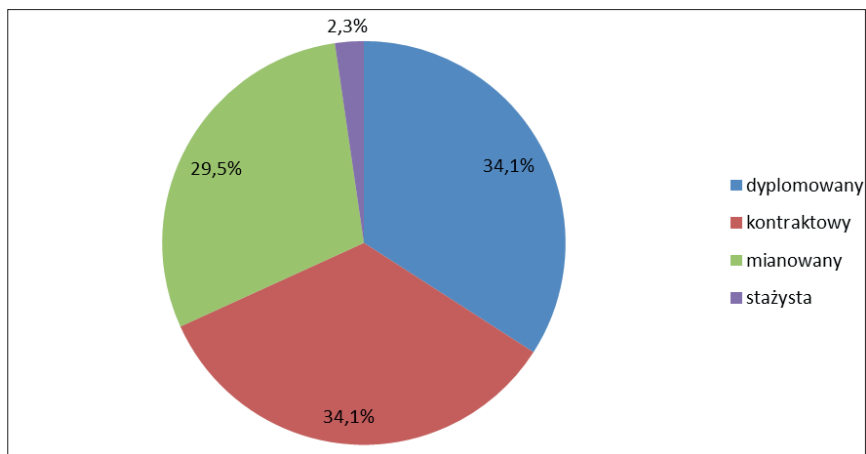
Badane osoby stanowią bardzo heterogeniczną grupę. Różnią się nie tylko wiekiem i stopniem awansu zawodowego, ale także stażem pracy w szkole. Wśród uczestniczek/uczestników projektu 36,6% jest w grupie wiekowej 45+ z drugiej

zaś strony 31,8% nauczycielek/nauczycieli posiada krótki – do 5 lat- staż pracy w szkole. Wnioskodawca ustalił warunki pierwszeństwa i, jak wynika z charakterystyki badanej grupy, zainteresowanie do kształcaniem wśród osób zaczynających pracę zawodową w szkolnictwie, a także wśród tych, które osiągnęły stabilizację zawodową było duże.

Pomimo dużej reprezentacji osób z krótkim stażem pracy, nie można powiedzieć, że są one na starcie drogi prowadzącej do awansu zawodowego. Nauczycielki/nauczyciele będące na samym początku tej drogi stanowią zaledwie 2,3%.



Wykres 4. Stopień awansu zawodowego osób uczestniczących w projekcie



Źródło: opracowanie własne.

Pomimo krótkiego stażu pracy w szkolnictwie co trzeciej badanej osoby, najmniej liczną grupę, stanowią uczestniczki/uczestnicy na najniższym stopniu hierarchii, w strukturze awansu zawodowego, tylko 2,3% to nauczycielki/nauczyciele stażysty. Nauczycielki/nauczyciele dyplomowane/i i kontraktowe/i stanowią największą grupę wśród uczestniczek/uczestników projektu.

Pomimo stażu pracy w szkole, który nie przekracza 5 lat, badane osoby sukcesywnie wspinają się po szczeblach nauczycielskiej kariery. Należy zwrócić uwagę, że współcześnie mają ku temu

najprawdopodobniej niepowtarzalną okazję, Unia Europejska będąca donatorem opisywanego przedsięwzięcia edukacyjnego jest bowiem żywo zainteresowana rozwojem szkolnictwa zawodowego. Przejawem troski o rozwój szkolnictwa zawodowego w Europie jest m.in. Deklaracja Kopenhaska, która akcentuje dążenie do zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Jednym ze wskaźników jakości kształcenia zawodowego w Europie jest m.in. inwestowanie w szkolenia osób szkolących, np. w kształcenie nauczycieli, trenerów, szkoleniowców, instruktorów, edukatorów (Podłowska 2006, s. 24). Pomimo tego

że badane osoby posiadają formalne kwalifikacje niezbędne do pracy w szkole z młodzieżą, wciąż podejmują trud doskonalenia i nabywania nowych kompetencji.

Zdecydowana większość nauczycielek/nauczycieli kończyła studia z zakresu technologii żywności (84,4% – 38 osób). Pozostałe osoby ukończyły studia pedagogiczne (2 osoby), studia z zakresu zarządzania (2 osoby), wychowanie techniczne (1 osoba), hotelarstwo i bankowość (1 osoba) oraz studia rolnicze (1 osoba). Uczestniczki/uczestnicy, którzy ukończyli studia inne niż technologia żywności czy żywienie człowieka zdobywali dodatkowe kwalifikacje na studiach podyplomowych z tego zakresu.

Poza uzupełnianiem wykształcenia poprzez podejmowanie studiów podyplomowych, badane osoby brały udział w przeszłości w różnych formach kształcenia. Większość nauczycielek/nauczycieli (77,8%) uczestniczyła w różnych formach kształcenia zawodowego. Wymieniane przez uczestniczki/uczestników kursy czy szkolenia dotyczyły wielu tematów i dziedzin, wśród nich najczęściej pojawiały się te bezpośrednio dotyczące szeroko rozumianej sztuki kulinarnej (m.in. carving, kurs barmański, kurs baristy, someliera, dekoracja potraw, techniki krojenia, cukiernictwo), szkolenia w zakresie kształcenia modułowego, ewaluacji i pomiaru w szkole, kursy metodyczne, języ-

kowe czy dotyczące pozyskiwania środków unijnych.

Stałe kształcenie się osób odpowiedzialnych za profesjonalne przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy jest, jak wspomniano powyżej, jednym ze wskaźników jakości kształcenia zawodowego. Z uzyskanych danych wynika, że uczestniczki/uczestnicy projektu są aktywne/i jako osoby poszukujące wiedzy i uczące się. Innym ważnym wskaźnikiem jakości kształcenia zawodowego jest „użyteczność zdobytych umiejętności w miejscu pracy; z perspektywy zarówno zatrudniającego, jak i zatrudnianego. „Nie wystarczy badanie zadowolenia uczestników kursów – konieczne jest opracowanie metod i technik mierzenia efektów szkoleń, przede wszystkim tego, czy zdobyte umiejętności i wiedza są użyteczne i używane w miejscu pracy” (Podłowska 2006, s. 25). Tak sformułowany wskaźnik jakości kształcenia zawodowego wydaje się niezwykle istotny ze względu na to, że użyteczność zdobytych umiejętności na rynku pracy wydaje się zasadniczą wartością w przygotowaniu profesjonalnych pracowników/pracowniczek. Jest wysoce prawdopodobne, że nauczycielka/nauczyciel mająca/mający poza doświadczeniem w pracy z młodzieżą i poza formalnie zatwierdzonym (w postaci stopnia awansu zawodowego) profesjonalizmem także doświadczenie pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania przedsiębiorstw, może w większym



stopniu gwarantować spełnienie wspomnianego powyżej wskaźnika. Wiedza na temat przydatności w realnych warunkach pracy, umiejętności przekazywanych w procesie dydaktycznym, musi być kształtowana w ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami. Bez spełnienia tego warunku pozostają wątpliwości co do użyteczności wiedzy szkolnej dotyczącej przedmiotów zawodowych.

W zakresie łączności badanych osób z przedsiębiorstwami z branży gastronomicznej fakty przedstawiają się następująco: zdecydowana większość nauczycielek/nauczycieli nie ma doświadczeń zawodowych związanych z firmą gastronomiczną.

Wśród osób uczestniczących w projekcie większość (37 osób – 82,2%) nigdy nie pracowała w przedsiębiorstwie, tylko 8 osób (17,8%) ma za sobą doświadczenie pracy poza szkołą. Nauczycielki/nauczyciele, dla których szkoła nie jest pierwszym, czy jedynym doświadczeniem pracowniczym pracowały/pracowali w przedsiębiorstwach gastronomicznych (restauracje, bary) i przemyśle spożywczym wykonując, zawód kucharza, barmana, kelnera lub zarządzając przedsiębiorstwem jako kierowniczka/kierownik czy dyrektorka/dyrektor. Staż pracy poza szkołą wynosi od 2 do 15 lat. Aktualnie zdecydowana większość osób uczestniczących w opisywanym projekcie pracuje wyłącznie w szkole (41 osób – 91,1%),

tylko 4 osoby (8,9%) mają dodatkowe zarobkowe zajęcie. Osoby zaangażowane w działalność zawodową poza szkołą pracują w branży gastronomicznej przy obsłudze gości, prowadzą szkolenia np. kurs baristy – kelnera. Jedną z nauczycielek jest doktorantką i pracuje w szkole wyższej. Natomiast jeden z nauczycieli gra w zespołach muzycznych na instrumentach klawiszowych.

Doświadczenie w pracy w branży gastronomicznej i spożywczej nie jest mocną stroną większości nauczycielek/nauczycieli biorących udział w projekcie. Oczywiście nie przesądza to jednoznacznie o jakości ich pracy, ani o tym, w jakim zakresie przekazywana przez nie/nich wiedza jest użyteczna i przydatna w realnych warunkach pracy przedsiębiorstwa. Niemniej jednak pozostaje to wielce interesującą kwestią, godną podjęcia rozważań m.in. na temat kształcenia i dokształcania nauczycielek/nauczycieli przedmiotów zawodowych, dla których sens procesu edukacji ustawicznej nabiera znamion konieczności.

Podczas gdy nauczycielki/nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących funkcjonując w zmiennej współczesności, często pozostają zatopieni w historycznie ukształtowanym kanonie lektur czy standardów wiedzy, nauczycielki/nauczyciele przedmiotów zawodowych muszą nieustannie podążać za nowościami, w zakresie rozwiązań technologicznych



nie ma czasu, na to by, spokojnie kontemplować znaną przeszłość. Ich sytuacja wydaje się być mało komfortowa, bowiem „[n]auczanie tajników zawodu może być jak chodzenie po omacku w sytuacji, gdy codzienność przynosi nowe rozwiązania technologiczne, wprowadzane z dnia na dzień na szeroką skalę do gospodarki. Jak nauczyciel zawodu może się czuć osobą kompetentną, gdy wczorajszy wynalazek, będący poza sferą jego możliwości, już dziś jest sto-

sowany w przemyśle i usługach?” (Borys 2010, s.114). Jest to tym bardziej utrudnione, gdy większość nauczycielek/nauczycieli nie ma stałego kontaktu z rzeczywistością pracy w kuchni, która różni się od zaplecza, jakim dysponuje szkoła i od atmosfery, której nie oddadzą praktyczne zajęcia z uczennicami/uczniami pracującymi na ograniczonej ilości surowców nad recepturami, o których w *haute cuisine* dawno zapomniano.



Troski o jakość kształcenia zawodowego prawdopodobnie nie ułatwia obciążenie nauczycielek/nauczycieli kilkoma, różnorodnymi przedmiotami nauczania, które niejednokrotnie są od siebie odległe.

Wszystkie badane osoby prowadzą zajęcia z więcej niż jednego przedmiotu. Respondentki/respondenci wymienili ponad 20 nazw przedmiotów, których nauczają. Najwięcej badanych (26 osób) uczy przedmiotu technologia gastronomiczna. Poniższa tabela zawiera szczegółowe dane w tym zakresie.

Tabela 1. Przedmioty, których nauczają osoby uczestniczące w projekcie

lp	Nazwa przedmiotu	Ilość wskazań
1	Technologia gastronomiczna (technologie gastronomiczne)	26
2	Obsługa klienta (obsługa konsumenta, obsługa gastronomiczna)	17
3	Pracownia gastronomiczna	9
4	Warsztaty szkolne i praktyczna nauka zawodu	8
5	Zasady żywienia	7
6	Technologia gastronomiczna z towaroznawstwem	4
7	Żywienie człowieka	3
8	Organizacja pracy w hotelarstwie, dietetyka	2
9	Marketing w gastronomii, podstawy przetwórstwa spożywczego, ekonomika i organizacja gastronomii, towaroznawstwo, praktyczna nauka zawodu, urządzenie zakładu gastronomicznego, wyposażenie zakładów gastronomicznych, barmaństwo, baristyka, technologia cukiernicza, chemia, higiena i ochrona zdrowia,	1

Źródło: opracowanie własne.

Motywy i okoliczności uczestnictwa w projekcie

Wszystkie osoby uczestniczące w projekcie prowadzą w szkole więcej niż jeden przedmiot. Stawia to ich w trudnej sytuacji, wymaga bowiem szerszej wiedzy, a zakres konieczności jej uaktualniania, jest ogromny. Gdy uwzględnimy fakt wielokulturowości, przez co sztuka kulinarna nieustannie podlega procesowi absorpcji różnorodnych mód i tradycji, gdy uwzględnimy rozwój technologii umożliwiający stosowanie nieznanych dotąd sposobów obróbki cieplnej żywności, a także gdy uwzględnimy z jednej strony chaos informacyjny, z drugiej wielogłós w sprawach wartości poszczególnych składników żywnościowych (patrz kontrowersje wokół mleka, których polska szkoła nie uwzględnia), powstają trudne do ułożenia wielopoziomowe puzzle.

Nie dziwi zatem zapał do korzystania z możliwości podnoszenia kwalifikacji, jaki przejawiają badane osoby. Zwłaszcza, że nauczycielki/nauczyciele biorący udział w projekcie są świadome/i tego, że nie przystają do współczesnych wymogów stale pracując w niezmienny sposób, który określają jako schemat czy rutyna.

Upraszczenie problemów i wchodzenie w schematy, czyli uczymy schematycznie nie zastanawiając się nad tym, że moglibyśmy w inny sposób przekazywać wie-

dzę i uznaliśmy, że jest to ze względu na brak motywacji.

12 lat już pracuję w szkole. To jest taki okres, gdzie się wpada w rutynę, gdzie się zapomina, wpada się w teorię, a o praktyce się zapomina. Realia szkoły są takie, że jest nacisk na egzamin, nic więcej z tymi uczniami nie pracujemy. Mieszkam w małej miejscowości więc mam ograniczony kontakt z gastronomią otwartą. Więc chciałabym coś nowego im wnieść po tym szkoleniu.

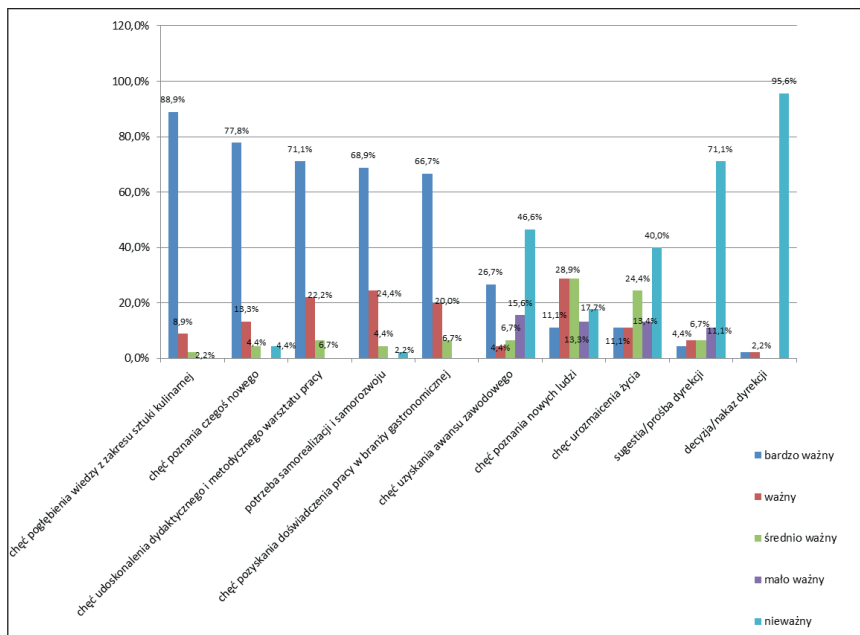
Decyzja o przystąpieniu do opisywanego projektu w przypadku większości badanych osób była podyktowana chęcią podniesienia kompetencji bezpośrednio wynikających z ich roli zawodowej. Chęć pogłębienia wiedzy z zakresu sztuki kulinarnej stanowi dla zdecydowanej większości respondentek/respondentów (88,9%) najważniejszy motyw przystąpienia do projektu. Dla większości beneficjentek/beneficjentów projektu (86,7%) chęć pozyskania doświadczenia pracy w branży gastronomicznej to ważny (20%) i bardzo ważny (66,7%) powód przystąpienia do opisywanego przedsięwzięcia edukacyjnego. Inne ważne powody wzięcia udziału w projekcie to chęć poznania czegoś nowego (77,8% bardzo ważny motyw i 13,3% ważny motyw) oraz chęć udoskonalenia dydaktycznego i metodycznego warsztatu pracy (71,1% bardzo ważny, 22,2% ważny motyw). Potrzeba samorealizacji i samorozwoju jest



ważna i bardzo ważna dla 93,3% badanych. W poniższym wykresie zawarto wszystkie szczegółowe dane dotyczące motywów wzięcia udziału w projekcie

„Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”.

Wykres 5. Motywy uczestnictwa w projekcie



Źródło: opracowanie własne.

Decyzja badanych osób o uczestnictwie w opisywanym projekcie była poddyktowana chęcią podniesienia poziomu własnego profesjonalizmu. Jak pokazuje powyższy wykres, wśród najważniejszych motywów przystąpienia do projektu

było wzbogacenie wiedzy dotyczącej sztuki kulinarnej, zdobycie doświadczenia pracy w branży gastronomicznej oraz chęć udoskonalenia własnego warsztatu pracy. U zdecydowanej większości badanych osób na decyzję o przystąpieniu



niu do projektu nie miały wpływu przełożone/przełożeni. W przypadku co trzeciej osoby bardzo ważnym motywatorem była chęć uzyskania awansu zawodowego. Jednak najważniejsze motywy wskazują na pragnienie podniesienia kompetencji zarówno merytorycznych, jak i dydaktycznych. Jakość szkolnictwa, w tym również szkolnictwa zawodowego jest uzależniona od nauczycielek/nauczycieli. Oderwanie kompetencji merytorycznych dotyczących

wiedzy i umiejętności z zakresu nauczanej dziedziny od kompetencji dydaktycznych jest trudne gdyż, jak twierdził Gregory Bateson ważniejsze od tego czego uczymy, jest to jak uczymy. Najświeższa informacja, czy najnowocześniejsza technologia straci na wartości, gdy zostanie uczniem/uczniowi podana jako abstrakcyjna idea, kolejny, obok daty urodzenia wieszczów, fakt do zapamiętania.

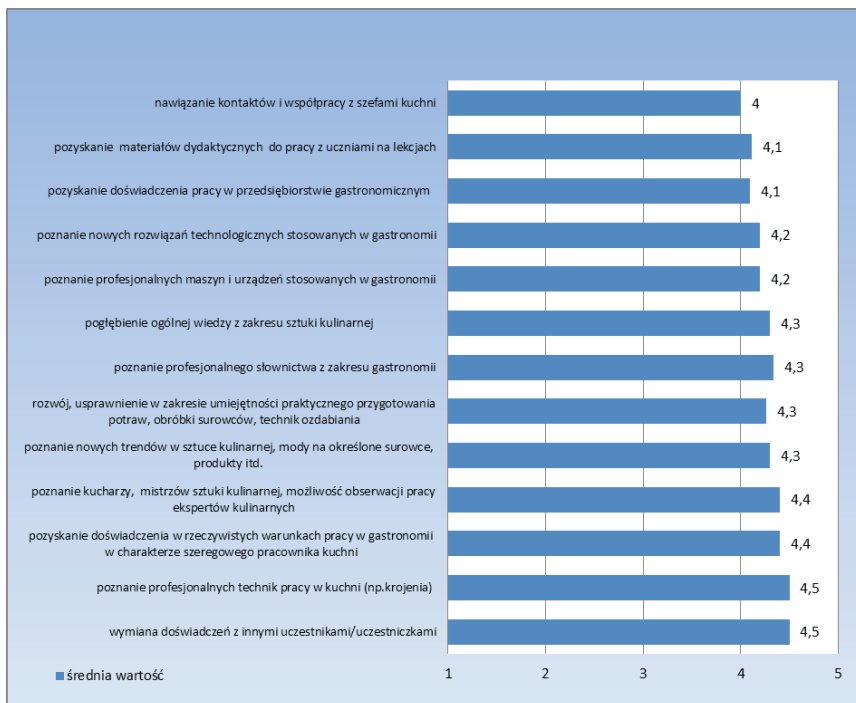


Korzyści związane z doskonaleniem zawodowym

Nauczycielki/nauczyciele biorący udział w projekcie w uzasadniony sposób pragnęli podnieść nie tylko poziom wiedzy i umiejętności dotyczących sztuki kulinarnej ale i także wiedzę i umiejętno-

ści dydaktyczno-metodyczne. Z danych uzyskanych w trakcie badań wynika, że oczekiwania żywione przez osoby uczestniczące w projekcie zostały spełnione w stopniu dobrym. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje wykres zamieszczony poniżej.

Wykres 6. Poziom spełnienia oczekiwań wobec projektu



Źródło: opracowanie własne.



Badane osoby najbardziej są zadowolone ze stopnia w jakim Projekt spełnił ich oczekiwania w zakresie wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami/uczestnikami, poznania profesjonalnych technik pracy w kuchni, a także po-

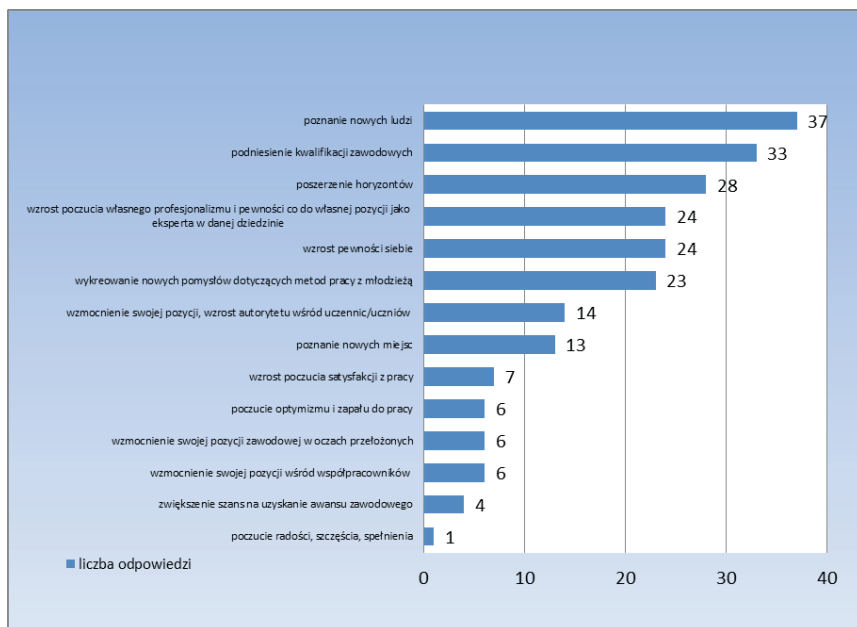
zyskania doświadczenia pracy w rzeczywistych warunkach pracy w gastronomii w charakterze szeregowego pracownika, poznania kucharzy, mistrzów sztuki kulinarnej, możliwości obserwacji pracy ekspertów kulinarnych. Projekt w stopniu dobrym, niemniej jednak najmniejszym, przyczynił się do nawiązania kontaktów i współpracy z szefami kuchni.

Badane osoby są usatysfakcjonowane z powodu uczestniczenia w projekcie, ponieważ w trakcie jego trwania poznały m.in. nowe trendy w sztuce kulinarnej, usprawniły swoje umiejętności dotyczące praktycznego przygotowania potraw, a także poznały nowe rozwiązania technologiczne stosowane w gastronomii.

W kontekście uczestnictwa w projekcie nauczycielki/nauczyciele dostrzegają także wiele korzyści wynikających z edukacyjnej aktywności dorosłych. Najczęściej wskazywaną korzyścią wynikającą z uczestnictwa w kształceniu jest możliwość poznania nowych ludzi. Badane osoby cenią sobie nie tylko to, że poznały wybitnych mistrzów kuchni, doświadczonych praktyków sztuki kulinarnej, ale także wymianę doświadczeń z innymi nauczycielkami/nauczycielami. Zawiązane relacje w tego rodzaju formach kształcenia niejednokrotnie owocują dłuższą współpracą i wzajemnym wsparciem w aktywności zawodowej (i nie tylko). Szczegółowe dane prezentuje wykres 7



Wykres 7. Korzyści z kształcenia dorosłych



Źródło: opracowanie własne.

Bardzo ważny element w opinii badanych w zakresie profitów wynikających z ciągłej edukacji stanowi aspekt formalny – możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Nauczycielki/nauczyciele dostrzegają także, że edukacyjna aktywność dorosłych oznacza m.in. szansę na poszerzenie horyzontów, zyskanie otwartości na inne poglądy i różnorodność

perspektyw postrzegania tych samych problemów.

Kolejnym czynnikiem wysoko cenionym przez uczestniczki/uczestników projektu jest zyskanie większego poczucia pewności siebie, zarówno w ogólnym rozumieniu odnoszącym się do wartości i godności człowieka, jak również w odniesieniu do tożsamości zawodowej, kiedy wiąże

się to z poczuciem profesjonalizmu i wysokich kompetencji. Czynniki te odgrywa niezwykle istotną rolę w zyskaniu poczucia komfortu w zakresie podejmowanych innowacyjnych działań w praktyce zawodowej, szczególnie, gdy stanowią one pewne novum i mogą w otoczeniu odbiorców i zainteresowanych wywołać napięcie i opór. Wówczas wymagają pewnej siły i determinacji nauczycielek/nauczycieli, które znajdują oparcie w merytorycznym przekonaniu o słuszności czy konieczności podejmowanych wyzwań także wtedy, gdy wiążą się z przełamaniem utartych przekonań i zakorzenionej rutyny utrwalonych procedur postępowania. Problem ten szczególnie zostaje w tym miejscu uwypuklony ze względu na wciąż aktualne trudności z jakimi boryka się współczesna edukacja. Chodzi o trudności szkoły (a w tym przede wszystkim nauczycielek i nauczycieli) związane z „wychodzeniem ze sztywnych gorsetów tradycyjnego systemu nauczania” na rzecz elastycznego, zorientowanego na indywidualne potrzeby kształcenia problemowego.

Wśród innych istotnych korzyści z aktywnej realizacji idei kształcenia ustawicznego w dostrzeganych przez uczestniczki/uczestnicy projektu znalazły się także szczegółowe kwestie związane z uwarunkowaniem wypełniania roli zawodowej w kontekście pracy z młodzieżą, która stoi u progu wejścia na nieustannie zmieniający się, a tym samym wyma-

gający rynek pracy. Otóż nauczycielki i nauczyciele dostrzegają wartość uczestnictwa w dodatkowych formach doskonalenia zawodowego w kontekście rozbudowywania swojego warsztatu pracy, uatrakcyjniania form i metod oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, co jednocześnie wzmacniania ich pozycję i autorytet w oczach uczniów. Młodzi bowiem szybko dostrzegają, a przede wszystkim doceniają fakt, iż nauczycielka/nauczyciel posiada aktualną wiedzę zgodną z panującymi na rynku pracy trendami, umiejętnościami praktycznymi, którymi dorównuje praktykom z przedsiębiorstw. Jak wskazują badane/badani to poczucie profesjonalizmu nie mogłoby mieć miejsca, gdyby nie możliwości, jakie stwarza Projekt i inne formy doskonalenia w zakresie praktykowania w rzeczywistych warunkach pracy, poznawania nowych miejsc i stylów pracy.

Nie bez znaczenia w opiniach uczestniczek/uczestników projektu (choć liczba odpowiedzi wskazuje, iż nie są to najistotniejsze elementy) pozostają także osobiste korzyści z uczestnictwa w kształceniu ustawicznym związane ze wzrostem poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy, co bezpośrednio przekłada się na wzrost poczucia optymizmu i zapału do podejmowania zarówno tradycyjnych zadań, jak i nowych wyzwań.



Ostatnią grupę rzadziej wymienianych korzyści stanowią czynniki podnoszące wizerunek nauczycielek/nauczycieli w oczach przełożonych, wzmocnienie ich pozycji wśród współpracowników oraz znaczenie w uzyskiwaniu kolejnego stopnia awansu zawodowego.

Niski wskaźnik korzyści związanych z wizerunkiem i pozycją nauczycielek/nauczycieli w środowisku pracy wskazuje, iż kwestią kluczową w oczekiwaniach dotyczących udziału w zorganizowanych formach kształcenia ustawicznego stanowią możliwości rozwoju osobistego i zawodowego. Przy czym zaznaczyć należy, iż sam rozwój postrzegany jest tu jako wartość nadrzędna. Z wypowiedzi uczestniczek/uczestników projektu wynika bowiem, iż nie koncentrują się na korzyściach zewnętrznych, jak uznanie przełożonych i kolegów, czy też uzyskanie stopnia awansu zawodowego. Odwołując się zatem do naczelnej zasady edukacji ustawicznej „uczyć się, aby być – a nie uczyć się, aby mieć”.

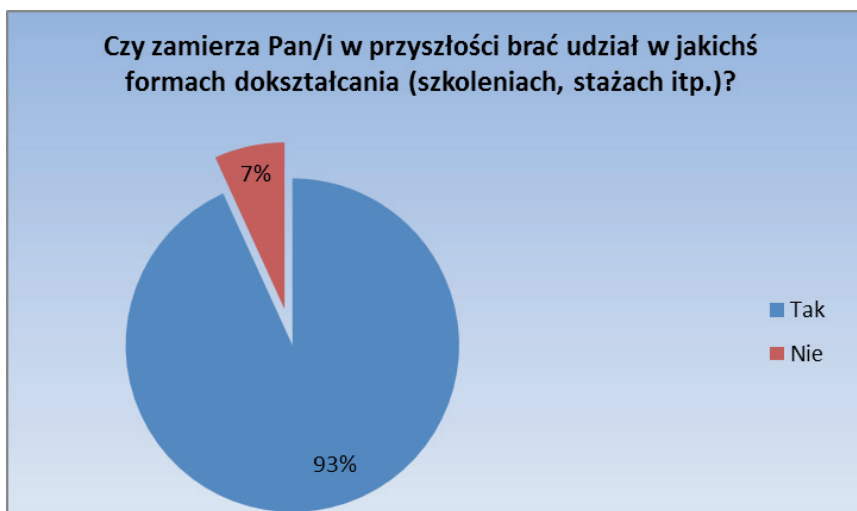
W świetle powyższych danych wynika, że uczestniczki/uczestnicy projektu postrzegają edukacyjną aktywność dorosłych, jako doświadczenie przynoszące wielowymiarowe konsekwencje, znacznie wykraczające poza treść czy meritum konkretnego przedsięwzięcia edukacyjnego. Szerokie oddziaływanie doświadczenia uczenia się jest opisane w innej części niniejszej publikacji.



Entuzjastyczne i zaangażowane podejście nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w projekcie ma swoje odzwierciedlenie w deklaracji chęci dalszego rozwoju zawodowego i osobistego. Otóż 93% ba-

danych wyraziło zainteresowanie i chęć uczestnictwa w podobnych formach doskonalenia w przyszłości, co obrazuje wykres zamieszczony poniżej.

Wykres 8. Zainteresowanie i chęć uczestnictwa w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego w przyszłości



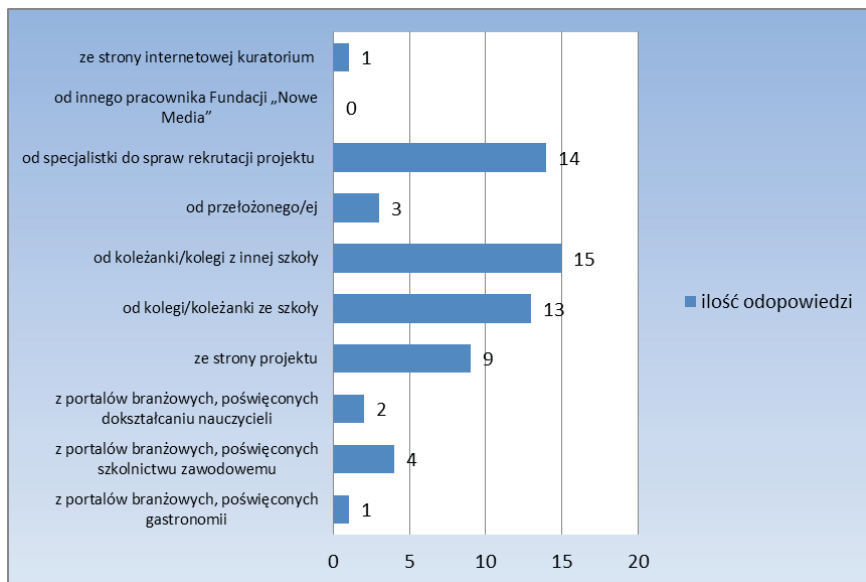
Źródło: opracowanie własne.

O przydatności i docenieniu możliwości podnoszenia swoich kompetencji dzięki uczestnictwu w projekcie świadczą mogą także pozytywne opinie i polecenia uczestniczek/uczestników biorących udział w poprzednich edycjach przedsięwzięcia. Okazuje się bowiem, iż podstawowym źródłem informacji o możliwości

wzięcia udziału w projekcie, poza informacją od pracownika Fundacji, zajmującego się rekrutacją uczestników, jest rekomendacja koleżanek i kolegów, którzy pracują w tej samej bądź innej szkole o podobnym profilu. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje wykres 9.



Wykres 9. Źródło informacji o projekcie

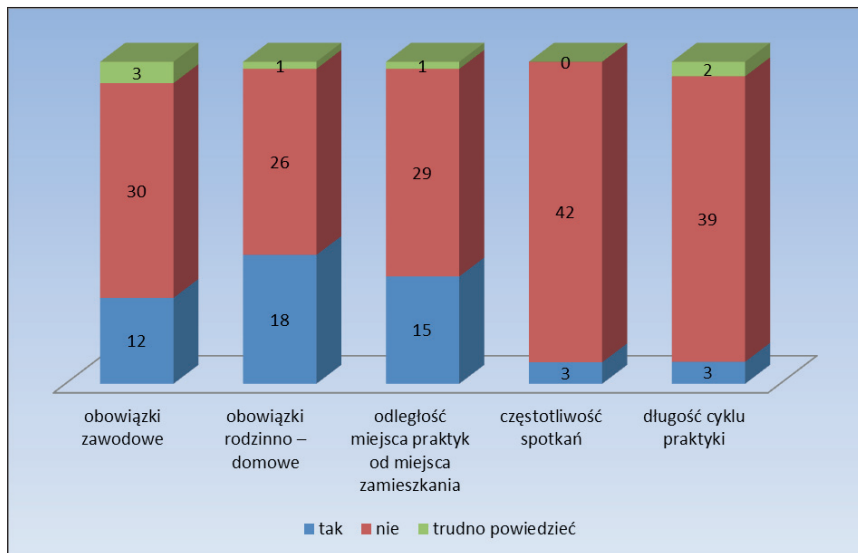


Źródło: opracowanie własne.

O zainteresowaniu i potrzebie doskonalenia nauczycielek i nauczycieli pośrednio świadczą także wskazania dotyczące czynników utrudniających udział w projekcie. Okazuje się bowiem, iż zdecydowana większość uczestniczek/uczestników nie postrzega jako niedogodności czy utrudnienia czasu trwania praktyki organizowanej w ramach projektu, ani częstotliwości spotkań (co obrazuje kolejny wykres), dostrzegając konieczność poświęcenia odpowiedniej ilości czasu

i uwagi, by móc osiągnąć zamierzone rezultaty.

Głównymi trudnościami, na które zwracali uwagę badani są obowiązki rodzinno-domowe i zapewne pośrednio z tym związana odległość miejsca praktyk od miejsca zamieszkania. Pewne utrudnienie okazują się stanowić także obowiązki zawodowe, przede wszystkim związane z organizacją zastępstw na prowadzonych zajęciach lekcyjnych.

Wykres 10. Czynniki utrudniające udział w projekcie

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy chciałam pojechać na ten kurs, to pierwsze pytanie mojej pani dyrektor było ile będzie musiała za mnie zapłacić. I to ją tylko interesowało. Nic poza tym, że ja rozwinę swoje umiejętności i wiedzę, tylko ważne ile ona będzie musiała zapłacić.

A druga rzecz problem z tym zwalnianiem. Z jednej strony była taka propozycja, pojeźdźcie na szkolenia, ale w momencie kiedy dużo nauczycielek chciało to był problem, co zrobimy z wami, jak was nie będzie.

Był problem z zastępstwami, bo zastępstwa są z ogółu płatne. Także u mnie też była kwestia jak przyszło zaproszenie, to dyrektor zapytał czy płatne.

Utrudnienia ze strony pracodawców zdają się szczególnie niezrozumiałe zważywszy na to, że nauczycielki/nauczyciele zgłaszając swój akces w projekcie motywowani byli chęcią podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych, co ma bezpośredni wpływ na jakość nauczania w danej szkole. Dziwi zatem pojawianie się uwag czy wątpliwości względem eduka-



cyjnej aktywności pracownic/pracowników. Wypowiedzi zacytowane powyżej wskazują na jeszcze jeden istotny czynnik, determinujący udział Polaków w edukacji ustawicznej. Kwestia odpłatności za uczestnictwo w różnych formach szkoleń czy kursów bywa największą barierą, w znacznym stopniu minimalizującą edukacyjną aktywność Polaków. Uczestniczki/uczestnicy nie byli pytani o tę kwestię ze względu na nieodpłatność projektu, niemniej jednak przełożone/przełożeni formułowali troskę o możliwość zapewnienia funduszy w przypadku konieczności ponoszenia opłat za udział w praktykach. Warto zatem podkreślić, że nieodpłatność opisywanego przedsięwzięcia edukacyjnego jest istotnym powodem dużego zainteresowania nauczycielek/nauczycieli projektami realizowanymi w ramach funduszy unijnych.

Zaznaczyć należy, iż zdecydowana większość uczestniczek/uczestników nie wskazała by organizacja, częstotliwość spotkań czy długość cyklu spotkań utrudniała udział w projekcie, sygnalizując tym samym, że z logistycznego punktu widzenia, wnioskodawca w optymalny sposób wywiązał się ze swojej roli.

Ocena organizacji i realizacji projektu

W końcowym etapie projektu uczestniczki/uczestnicy poproszeni zostali o dokonanie podsumowania i oceny poszczególnych elementów jego składowych.

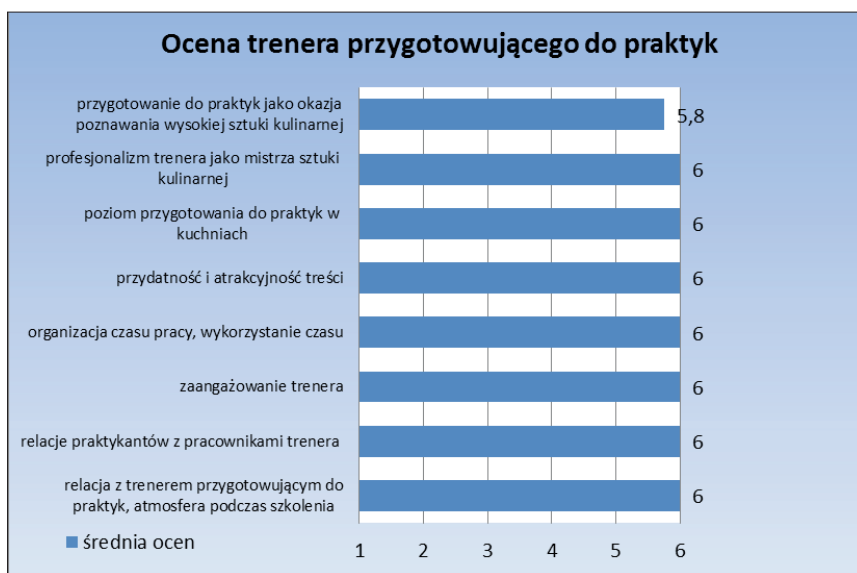
Badane osoby wypowiadały się w kwestiach dotyczących zaplecza organizacyjnego projektu, na temat zasobów, umiejętności i czynności podejmowanych przez opiekunów: przygotowującego do praktyk oraz opiekunów prowadzących praktyki w restauracjach i hotelach. Oceny poszczególnych obszarów projektu dokonywane były według sześciostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało ocenę najniższą, a 6 ocenę najwyższą.

Spośród trzech rodzajów opiekunów najwyższej oceniony został trener przygotowujący nauczycielki/nauczycieli do praktyk w restauracjach i hotelach. Każdy z elementów poddanych ocenie: czynniki związane z wiedzą merytoryczną i profesjonalnymi umiejętnościami, czynniki relacyjne i związane z budowaniem sprzyjającej atmosfery współpracy, osobiste zaangażowanie opiekuna i efektywne wykorzystanie czasu szkolenia zostały ocenione przez wszystkie/ch uczestniczki/uczestników projektu celująco. Nieznaczny wyjątek stanowi czynnik związany z przekazywaniem treści dotyczących znaczenia hoteli i restauracji w propagowaniu wysokiej sztuki kulinarnej, gdzie

średnia ocen była niższa zaledwie o 0,2 w stosunku do pozostałych.

Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje wykres zamieszczony poniżej.

Wykres 11. Ocena trenera przygotowującego do praktyk



Źródło: opracowanie własne.

Nauczycielki/nauczyciele w samych superlatywach wypowiadały/li się o trenerze przygotowującym do praktyk. W trakcie wywiadów badane osoby kilkakrotnie podkreślały jego zaangażowanie i profesjonalizm. Nade wszystko jednak cenna była jego życzliwość i sympatia, z jaką odnosił się do uczestniczek/uczestników projektu.

Trener super, wielka wiedza, zaangażowanie, pasja, podejście. Było nas dziecięć, a on do każdego mógł podejść, pokazać, pomóc. Nie wychodziło, to mówił: „następnym razem wyjdzie, jeszcze raz powtórka.” Nie było tak że nie wyszło – idziemy dalej. Powtarzało się, aż wyszło. To jest ekspert z dużą wiedzą, od którego możemy wiele się nauczyć.



Ja, jako początkujący nauczyciel mogę stwierdzić, że łatwiej by nam było na pewno i myślę że na przyszłość można to uwzględnić, żeby było więcej przygotowania do praktyk, [...] kłaniam się panu Krzysztofowi, który dużo nam poświęcił pracy, myślę, że atmosfera była również jak najbardziej sprzyjająca, także jemu naprawdę wielkie dzięki”.

Najfajniejsza część. Najfajniejsza, bo byliśmy w centrum zainteresowania. Sposób przekazywania wiedzy. Pan dzielił się wszystkim, co wiedział, pytał się nas a może my coś wiemy innego. Na tej zasadzie, wymienialiśmy się. Oczywiście wiadomo, że bardzo dużo się nauczyliśmy i atmosfera pracy zupełnie inna niż w hotelach czy restauracji. Tu też zależy, gdzie kto trafił. Ja uważam że super takie szkolenia, przygotowania do praktyk. W hotelu owszem, musi być, to musi. Ja też uważam, że musi być i hotel i restauracja, natomiast takie szkolenia chyba najczęściej dają. Najwięcej z tego wszystkiego.

Badane osoby podkreślają cierpliwość trenera i możliwość uczenia się, jaką stworzył zapewniając, bardzo przyjazną, otwartą atmosferę, w której mylenie się, wątpliwości i pytania spotykały się z życzliwością i chęcią pomocy. Zasadniczą zaletą przygotowania do praktyk, była niemal indywidualna opieka, jaką trener zapewniał każdemu, kto miał taką potrzebę. Badane osoby akcentowały, że trener dla każdej osoby znalazł czas, udzielał jednost-

kowych uwag, wzmocniał i wspierał, zamiast krytykować. Trener przygotowujący do praktyk, jak i cały cykl przygotowania były postrzegane jako bardzo ważne i potrzebne elementy projektu. Część badanych osób skłaniało się nawet do wniosku, że to najważniejsza czy najbardziej wartościowa część projektu.

Przygotowanie do praktyk super, rewalacyjne i to powinno trwać dłużej ale nie zwiększając ilości potraw, bo gdyby te, nie wiem ile tam było potraw, było troszeczkę mniej, to by było na plus, bo niektóre już nam się mogły mieszać. Ale jak najbardziej, tutaj tak ale już potem w realnych warunkach to jednak jest troszeczkę, albo my mamy za mało praktyki i tam się gubimy, to też może być tak, no i na pewno nie nadążamy za tempem tamtych osób, które tam pracują, także takie przygotowania super.

Można by krócej odbywać te praktyki w kuchni hotelowej czy restauracyjnej, jednak tutaj żeby poćwiczyć samemu, więcej potraw porobić i ktoś kto indywidualnie będzie diagnozował, myślę że byłoby lepiej, przynajmniej nauczyciel początkujący.

Ale to przygotowanie jakby nie było bardzo ważne i bardzo fajne. Nawet z taką ilością to jest najcenniejsza rzecz.



Osoby odbywające praktykę jednoznacznie twierdziły, że bez przygotowania do praktyk ich udział w pracach kuchni restauracyjnych i hotelowych byłby znacznie mniejszy. Dzięki temu, że podczas przygotowania była okazja do ćwiczenia określonych czynności i technik pracy, a także możliwość poznania fachowego słownictwa, praktyki były wypełnione aktywnością i rzeczywistym uczestnictwem w codziennym życiu kuchni, a nie tylko

przyglądaniem się temu, jak wygląda organizacja i tempo pracy.

Przygotowanie do praktyk, to nam naprawdę bardzo pomogło. Tak te same czynności, to filetowanie ryb, rozbiór kurczaka, teraz nam łatwiej było już mniej więcej wiedziałyśmy, co i jak. Już w ogóle wiemy, jak co nazwać. A tak jakbyśmy pojechały tak z marszu, bez przygotowania to byłoby ciężko. A tak, już trochę wiedziałyśmy na tym przygotowaniu.

Bardzo, bardzo cenne to było. Tutaj miałybyśmy straszne problemy, naprawdę. To byśmy stały pod ścisłą czasami, a tak nie, a tak już pierwszego dnia nie było właśnie tej szefowej i byli młodzi kucharze, no to od razu on wydaje i tu Ala podsmaż, tu tam coś. A tak gdybyśmy nie smażyły tych cebul, nie robiły tam czegoś wcześniej, nie kroiliły tyle i tak dalej, to byłoby kiepsko, byśmy były zestresowane a tak zupełnie inaczej.

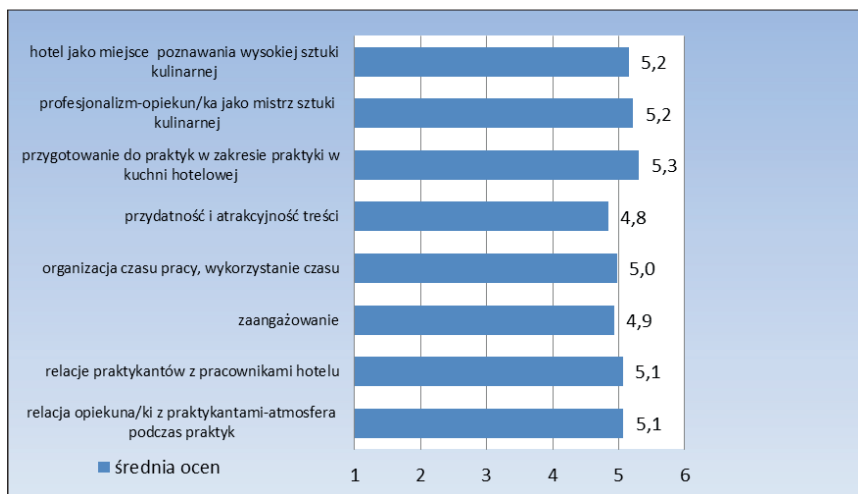
Concasse, demi glas, oni używają takiego fachowego słownictwa na co dzień. Wiadomo my nie umiemy wszystkiego, ale już po prostu mamy tą podstawę, dzięki temu przygotowaniu i jest na pewno prościej.

Tak nawet jak by ktoś poprosił pokrój marchewkę szybko w „julienne -kę” a tak byśmy stały i nie wiedziały o co chodzi, a po tym przygotowaniu już wiemy jak to mniej więcej wygląda.



Dzięki temu, że podczas przygotowania do praktyk rozmówczynie miały szansę wyćwiczyć określone umiejętności i techniki pracy wykorzystywane w profesjonalnych kuchniach, a także dzięki oswojeniu się z fachowym słownikiem kulinarnym w trakcie przebiegu praktyk, badane osoby były rzeczywiście włączane w bieżące prace w kuchniach. W opinii rozmówczyń/rozmówców przygotowanie do praktyk jest niezbędnym elementem procesu podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez praktykę, stanowi bowiem łącznik pomiędzy szkołą a profesjonalną kuchnią. Bez tego pośredniego etapu, zetknięcie się z rzeczywistymi warunkami pracy mogłoby być zbyt drastyczne i nie tak efektywne – ze względu na konieczność wdrażania się do rudymenatnych technik pracy oraz zawodowego słownictwa. Warto zatem zaakcentować, że program praktyk wzbogacony o ten poprzedzający moduł, stanowi optymalny przebieg procesu doskonalenia zawodowego nauczycielek/nauczycieli. Uzupełnienie praktyk o okres przygotowawczy okazało się dobrym rozwiązaniem, ta dwuetapowość stanowi bowiem funkcjonalną całość zdającą swój egzamin, jako efektywny program kształcenia nauczycielek/nauczycieli w szkołach zawodowych o profilu gastronomicznym. Dane zaprezentowane poniżej przekonują o wartości opisywanego przedsięwzięcia.

Ocena opiekunów praktyk odbywanych w restauracjach i hotelach przedstawia się w sposób bardziej zróżnicowany niż ocena trenera przygotowującego do praktyk. W przypadku opinii na temat organizacji pracy i współpracy podczas praktyki w restauracji hotelowej uczestniczki/uczestnicy projektu największym uznaniem darzyli samo przygotowanie do praktyk (badane osoby uznają jego wagę i potrzebę jego organizacji). Na wysokie noty zastrzyż także profesjonalizm opiekuna praktyki kuchni hotelowej w zakresie sztuki kulinarnej oraz możliwość doświadczenia pracy w miejscu charakteryzującym się wysoką sztuką kulinarną. Na bardzo zbliżonym poziomie pozytywne oceny wyrażono w odniesieniu do relacji z opiekunem i przyjaznej atmosfery budowanej w ramach współpracy praktykantek/praktykantów z zespołem pracowników/pracowników kuchni – średnia ocen wyniosła 5,1. Bardzo dobrze oceniona została organizacja i efektywność wykorzystania czasu podczas praktyki. Jedynie w kwestii przydatności i atrakcyjności treści oraz zaangażowania opiekunów praktyk średnia pozytywnej opinii uczestniczek/uczestników projektu spadła (choć nieznacznie) poniżej 5. Szczegółowe dane w zakresie charakterystyki ocen poszczególnych kwestii prezentuje wykres 12.

Wykres 12. Ocena opiekunów praktyki w kuchni hotelowej

Źródło: opracowanie własne.

Nieco mniej entuzjastyczne wskazania zaobserwowano w przypadku oceny praktyk w kuchni restauracyjnej. Choć badani nauczycielki/nauczyciele wciąż pozytywnie wypowiadają się w analizowanym zakresie, to wnioskować można, iż ogólny spadek ocen obrazować może pewne zastrzeżenia co do przebiegu i jakości przedsięwzięcia. Średnia ocen wszystkich obszarów z wyjątkiem relacji z opiekunem mieści się w przedziale 4,3 – 4,8, co zostało zaprezentowane na wykresie 13.

Najwyżej ocenione zostały relacje nawiązane z pracownikami/pracownikami restauracji przyjmującej praktykantki/praktykantów – jedyny obszar, gdzie średnia ocen wszystkich osób uczestniczących w projekcie przekroczyła 5. Na poziomie oceny zbliżonej do bardzo dobrej ocenione zostały także czynniki związane z przygotowaniem do praktyk i profesjonalizm opiekuna w zakresie sztuki kulinarnej oraz sprzyjająca atmosfera panująca podczas praktyki – średnia ocen w granicach 4,6 – 4,8.



Wykres 13. Ocena opiekunów praktyki w kuchni restauracyjnej

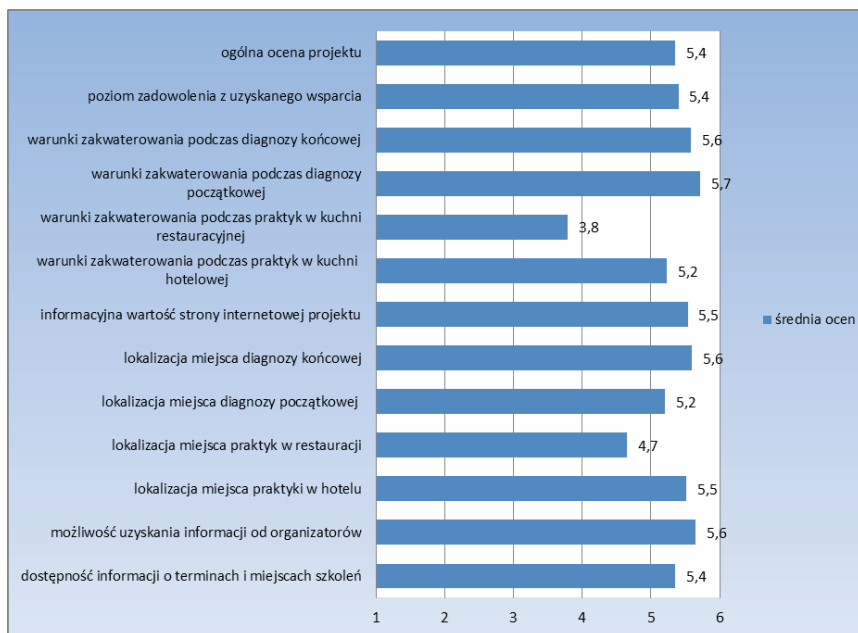


Źródło: opracowanie własne.

Natomiast na dobrym poziomie ocenione zostały czynniki związane z przydatnością i atrakcyjnością przekazywanych treści, doświadczenie wysokiej sztuki kulinarnej (średnia ocen w obu przypadkach wyniosła 4.4) oraz osobiste zaangażowanie opiekuna i efektywność organizacji i wykorzystania dostępnego czasu (średnia ocen w obu przypadkach 4,3).

Wysoki i bardzo wysoki poziom zadowolenia z przygotowania do praktyk i samych praktyk rzutuje na ogólną dobrą i bardzo dobrą ocenę projektu. Zebrane

opinie osób uczestniczących w projekcie wskazują na pozytywny jego odbiór. Jak wynika z odpowiedzi nauczycielek/nauczycieli, opisywane przedsięwzięcie edukacyjne zostało ocenione bardzo dobrze, o czym świadczą wysoka ocena ogólna projektu i zadowolenie z uzyskanego wsparcia – średnia ocen zbliżona do poziomu 5,5.

Wykres 10. Ocena organizacji projektu

Źródło: opracowanie własne.

Na zbliżonym, nieznacznie wyższym poziomie, uczestniczki/uczestnicy ocenili warunki zakwaterowania oraz lokalizację miejsc, w których odbywały się diagnoza początkowa i końcowa projektu. W kwestii oceny warunków zakwaterowania podczas praktyk w hotelach i restauracjach opinie nauczycielek/nauczycieli są bardziej zróżnicowane. Zdecydowanie bardziej pozytywne opinie zostały wyrażone wobec lokalizacji miejsca prak-

tyki i warunków zakwaterowania w czasie zdobywania doświadczenia praktycznego w kuchni hotelowej. Mniej entuzjastycznie badane osoby wypowiadały się na temat lokalizacji i warunków zakwaterowania zapewnionych przy realizacji drugiej części praktyki, w kuchniach restauracyjnych.

Zdecydowanie pozytywne opinie uczestniczki/uczestnicy wyrażali także wobec informacyjnej strony organizacji projektu.



Analiza odpowiedzi badanych wskazuje, iż większych zastrzeżeń nie budziły ani czytelność i aktualność informacji o projekcie zawartych na stronie internetowej, ani dostępność do szczegółowych informacji o terminach i miejscach spotkań. Wysoko oceniona została także możliwość bieżącego uzyskiwania dodatkowych informacji od pracownic/pracowników biura projektu, co niejednokrotnie rozmówczyni/rozmówcy podkreślali w trakcie wywiadów.

Fachowość każdej osoby zaangażowanej. Pomocni w każdym problemie, człowiek, i to było załatwione i wysłuchane. Do stosowany projekt do uczestników. Ja się czułem podmiotem, co jest bardzo istotną sprawą.

Wspaniała opieka naszych pań koordynatorek. Stworzona wspaniała atmosfera.

Wywiady ujawiły także opinie badanych osób w kwestii przebiegu projektu i oceny jego zamysłu. Najwięcej zastrzeżeń i niezadowolonych wzbudziły diagnozy, w tym zwłaszcza początkowa. Nauczycielki/nauczyciele bardzo obawiali się prezentacji dydaktycznej, która była rejestrowana za pomocą kamery i udostępniona na stronie internetowej projektu.

Diagnoza początkowa była dla nas bardzo straszna i porażka totalna. Mogło być inaczej, bo nie każdy jest taki niewrażliwy na krytykę, czyli zamiast zachęcić nas

to żeście zbombardowali nas. W zasadzie jakby odwrócić tą diagnozę końcową ze wstępną to byłby większy efekt. Że najpierw, tak jak po przygotowaniu do praktyk, najpierw zobaczyłyśmy, potem był test. Teraz można nas rzeczywiście ocenić czy się czegoś nauczyliśmy, rzetelnie wytknąć nam błędy żebyśmy z nimi zostali i już je sami potem korygowali. Nie na początku jak żeśmy przyszli przestraszeni, nie wiedzieliśmy co nas czeka.

Zero mobilizacji tamta diagnoza, podcięła wszystkim skrzydła. Jak każdy przyjechał, żeby się czegoś nauczyć, to tam była taka masakra, że każdemu się odechciało czegokolwiek i nawet dostaliśmy te materiały, ale nie wierzę żeby ktokolwiek zajrzał, bo to było totalne dno.

Najpierw nam powiedziano, że to będzie wszystko co do joty na youtube i że będzie wszystko nagrywane. Ta informacja nie wiadomo skąd się wzięła, znaczy my wiemy, skąd się wzięła. Ona była najbardziej stresująca nas i potem tak wypadło źle. Przynajmniej w tej pierwszej grupie. Już kolejne grupy wiedziały, że nie będzie to w całości nagrywane, nie trzeba powiedzieć wcale z jakiej jest się szkoły i jak się kto nazywa i można się narodzić, to były zupełnie już inne kryteria. A ta pierwsza grupa to naprawdę króliki doświadczalne.

Stres związany z koniecznością wystąpienia przed grupą nieznaną osób i przeprowadzenia prezentacji dydaktycznej, podczas której wykonuje się zadanie zleczone przez trenera z koniecznością zastosowania jak najbardziej profesjonalnych technik przygotowania oraz z zachowaniem pełnej informacyjnej, dydaktycznej strony prezentacji budziło wiele emocji i kontrowersji. Badane osoby wyraziły swoje niezadowolenie z powodu organizacji tego typu spotkania diagnostycznego. Warto jednak wyjaśnić, że jego sens jest związany z koniecznością dokonania oceny wartościowości opisywanego przedsięwzięcia. Bez określenia początkowego poziomu wiedzy i umiejętności trudno byłoby ekspertom wskazywać na zmiany w obszarze kompetencji merytorycznych czy dydaktycznych.

Co do innych uwag krytycznych dotyczących organizacyjnej strony projektu badane osoby wskazywały na niewygodę wynikającą z konieczności stosowania się do zasad wyznaczających warunki rozliczania kosztów dojazdu.

Rozliczenia kosztów przejazdu. Ja już rozmawiałam z kierownikiem całego projektu, że to jest problem, że nie można samochodem. To jest dużo trudniej. Problem z rozliczaniem kosztu dojazdu.

Jeszcze minusem może być to, że nie-możliwość skorzystania z dogodnego dojazdu tylko jak najtańszym kosztem. Je-

chało się nieraz trzy razy dłużej, bo musiało być jak najtaniej. Trzema pociągami z noclegiem pomiędzy a to wcale nie było taniej. Łączone bilety potem wyszły drożej.

Badane osoby utyskiwały na konieczność wykorzystywania jak najtańszych połączeń i środków komunikacji. Niewygodą ta dotyczyła zwłaszcza osób mieszkających w małych miejscowościach słabo skomunikowanych z większymi ośrodkami miejskimi, a także tych osób, które odbywały praktykę w miejscach bardzo odległych od miejsca zamieszkania. Wnio-skodawca rozumiejąc frustrację czy niezadowolenie nauczycielek/nauczycieli nie może jednak zadość uczynić osobom pragnącym poruszać się w bardziej komfortowy sposób.

W odniesieniu do praktyk badane osoby narzekały na konieczność odbywania ich w określonej grupie osób, w której nie było nauczyciela/nauczycielki z tej samej szkoły. Taki wymóg był wynikiem obserwacji zespołu ewaluatorów projektu poprzedzającego Projekt opisywany. Spotkanie dwóch osób z tej samej szkoły mogło budzić niezadowolenie i dyskomfort ze względu na możliwość istnienia konfliktu pomiędzy nimi. Taki wymóg nie budził jednak powszechnego zadowolenia.

Natomiast dużym minusem było, że byliśmy porozdzielane. Jeżeli byliśmy z tej samej miejscowości, powinniśmy być razem,



bo to o wiele mniej stresu by nam przyniosło. Nowe miejsce, nowi ludzie i na pewno byłoby nam łatwiej jakbyśmy byli chociaż w jednym pokoju, a nie już najgorszą sprawą było jak ktoś był sam jeden.

I byliśmy same. Same idziemy do nowego miejsca, nikogo nie znamy. Jak byśmy miały koleżanki, byłoby nam łatwiej i sympatyczniej. A po drugie byśmy się wymieniały informacjami, jedna by jedną część zapamiętała bardziej, a potem wspólnie byśmy doszły do całości, a tak tylko fragmenty niektóre, już sobie nie odtworzymy, już nie bardzo mamy z kim na ten temat porozmawiać, jeżeli nam coś przypadło wtedy, to już koniec. Także to jest ogromny minus, uważam że tak to w ogóle nie powinno być. To się trochę miją z celem takie rozrywanie nas.

Rozmówczynie wyrażały chęć, by istniała możliwość odbywania praktyk w towarzystwie zaprzyjaźnionych osób, a dokładnie koleżanek/kolegów z miejsca pracy. Potrzebę wprowadzenia takiej modyfikacji argumentują swoim samopoczuciem, które w przypadku posiadania w pobliżu osoby bliskiej lub znajomej byłoby znacznie lepsze, w mniejszym stopniu wystąpiłby stres związany z nowym miejscem czy koniecznością stałego przebywania w towarzystwie nieznanym osób. Innym argumentem jest także zwiększenie możliwości uczenia się, bowiem zgodnie z argumentem jednej z rozmówczyń, w przypadku odbywania praktyki w towarzystwie

znanej osoby zwiększa się prawdopodobieństwo poznania i zapamiętania większej ilości informacji. Nie podejmując dyskusji z wysuwanymi argumentami, warto zaznaczyć, że Projekt jako całościowe przedsięwzięcie został oceniony bardzo dobrze, podobnie, jak praktyki, stanowiące jego clou.

Pośród wskazywanych przez badane osoby braków występujących w opisywanym przedsięwzięciu edukacyjnym, znajduje się niedostatek części poświęconej wyłącznie sztuce dydaktycznej. Nauczycielki/nauczyciele wyrażali swoje zadowolenie z powodu otrzymania informacji zwrotnej na temat stosowanego stylu nauczania, niemniej jednak czują niedostatek wynikający z poczucia niekompletności wsparcia w zakresie dydaktyki.

Dobrze by było, jakby był jakiś taki wykład na temat stylów uczenia, no bo ankieta na dzień dobry, no i ankieta na wyjście ale jakieś połączenie? A przez ten czas w sumie nikt się nie nauczył niczego, nikt książki z nas nie tam[...]

Albo nawet nie wykład, ale przećwiczenie jakoś metod aktywizacji na sobie, to by było fajne, żeby zobaczyć jak pracować z tymi metodami.

Badane osoby wyrażały pragnienie udoskonalenia dydaktycznego warsztatu pracy. Informację, jaką otrzymały od ekspertki dydaktycznej uznały za cenną.





Niemniej jednak taki rodzaj wsparcia uczestniczki/uczestnicy uznają za niewystarczający. Wiedza na temat popełnianych błędów nie jest równoznaczna z tym, że w przyszłości można ich uniknąć. Posługiwanie się znanymi, utartymi ścieżkami dydaktycznymi, a także niewiedza na temat możliwych modyfikacji, prawdopodobnie utrudniają lub spowalniają zmiany w zakresie sztuki nauczania. Nie oznacza to, że uczestniczki/uczestnicy pozostają przy stosowanych dotychczas metodach czy stylach pracy, bowiem jak same/i twierdzą po zakończeniu poszczególnych etapów projektu kielkowały w nich pomysły dotyczące modyfikacji lekcji w zakresie sztuki nauczania. Pomimo tej samodzielnej twórczości i innowacyjności badane osoby werbalizują chęć uzyskania wsparcia dotyczącego bezpośrednio dydaktyki przedmiotów zawodowych.

Powyższa uwaga wyczerpuje krytyczne oceny projektu. Pomimo ich wymienienia warto podkreślić, że poziom z uzyskanego wsparcia jest wysoki. W odniesieniu do projektu badane osoby formułują sugestie, by projekty analogiczne do opisywanego zmodyfikować z uwzględnieniem następujących uwag:

- rezygnacja lub modyfikacja formy i przebiegu diagnozy początkowej i końcowej;
- wprowadzenie ułatwień i większej elastyczności w zakresie rozliczania kosztów i środków transportu;
- wprowadzenie możliwości odbywania praktyk w towarzyszeniu osób/osoby z tej samej szkoły;
- wprowadzenie modułu poświęconego sztuce nauczania przedmiotów praktycznych w szkołach zawodowych.

Podsumowanie

W świetle powyższych danych można stwierdzić, że badane osoby uznają opisywane przedsięwzięcie za satysfakcjonujące doświadczenie edukacyjne. Projekt spełnił oczekiwania osób w nim uczestniczących i wzmógł w nich chęć kontynuowania aktywności związanej z doskonaleniem zawodowym. Warto w tym miejscu podjąć krótką refleksję co do metody podnoszenia kompetencji merytorycznych nauczycielek/nauczycieli.

Zebrane dane empiryczne i refleksje nauczycielek i nauczycieli pokazują, że najbardziej cenionym etapem projektu było przygotowanie do praktyk. W tej fazie realizacji projektu nauczycielki/nauczyciele czuli się najbardziej komfortowo. Wynikało to z charakteru spotkań, które bardziej przypominały warunki pracy w szkole niż rzeczywistość przedsiębiorstw świadczących usługi w branży gastronomicznej w warunkach rynkowych. Można wnioskować, że poczucie komfortu, tak

ważne przecież w procesie uczenia się, wynikało stąd, że praca pod okiem mistrza – nauczyciela jest sytuacją znaną i wielokrotnie doświadczaną przez badane osoby, nie tylko ze względu na charakter ich pracy, ale także ze względu na przeszłe doświadczenia szkolne, oparte na tego typu relacji. Komfort ten był dodatkowo wzmacniany przez trenera, ujawniającego cechy dobrego opiekuna, żywo zainteresowanego podopiecznymi i z chęcią niosącego im pomoc. Trener przygotowujący do praktyk opisywany był, jako niezwykle miła i przyjaznie nastawiona osoba, która nieustrudzenia instruowała uczestniczki i uczestników, cierpliwie wyjaśniała trudne czy budzące wątpliwości kwestie, stwarzała przestrzeń do pomyłek i błędów, które – co ważne – nie skutkowały realnymi, finansowymi stratami ani usługodawcy, ani jego pracownika. Przyjazna atmosfera, umożliwiająca ćwiczenie podstawowych umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej, bez presji oceny, czasu, wydajności czy konieczności zachowania powtarzalności jakości produktu wpływała na bardzo pozytywny odbiór tego etapu realizacji projektu. Poza tym, przygotowanie do praktyk było celem działaniem zorganizowanym specjalnie dla nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w projekcie, uwzględniającym ich edukacyjne potrzeby i ukierunkowanym na wspieranie rozwoju tych umiejętności i wiedzy, które diagnoza początkowa ujawniła

jako niewystarczające. Uczenie się podczas przygotowania do praktyk odbywało się w warunkach ciepłarnianych i nie ma w tym nic złego czy niewłaściwego, gdyby nie to, że ciepłarnia to jednak przestrzeń sztucznie zorganizowana, po to by chronić przed realnymi warunkami.

Meritum projektu, ale i wielokrotnie werbalizowanym oczekiwaniem badanych osób, było przede wszystkim skonfrontowanie się z „naturalnymi” czy rzeczywistymi warunkami pracy. Zatem praktyka w profesjonalnych kuchniach, oznaczała wyjście z tej „cieplarni” i bezpośrednie przebywanie w „naturalnych warunkach atmosferycznych”, jakie panują w zakładach gastronomicznych. Najczęściej nie ma tam czasu na indywidualizację, koncentrowanie się na jednostkowych potrzebach i możliwościach, ani miejsca na akceptację i cierpliwość wobec wahań, wątpliwości, braku sprawności czy podstawowych, zawodowych umiejętności. Organizacja pracy, tempo, presja związana z bieżącymi zobowiązaniami i koniecznością szybkiej, i najwyższym standardzie obsługi klientów, z którymi praktykantki/praktykanci mieli do czynienia podczas pracy w kuchniach restauracyjnych i hotelowych, mają inne walory i inną wartość edukacyjną, której przygotowanie do praktyk jest pozbawione, ze względu na wspomnianą „sztuczność” warunków, w jakich przebiega tam proces uczenia się.



Przygotowanie do praktyk, kurs czy szkolenie nie oddadzą atmosfery pracy w profesjonalnej kuchni, stąd niższa ocena praktyk nieco dziwi, zwarzywszy na to, że nauczycielki/nauczyciele pragnęli przecież doświadczyć pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania zakładów gastronomicznych. Kontakt z „żywą” kuchnią dostarcza innego materiału dydaktycznego, poszukiwanie przykładów i chęć zbliżenia edukacji szkolnej do życia nie uda się, gdy uczenie się będzie przebiegało w sztucznych warunkach, z dala od życia właśnie. Co więcej, doświadczenie, jakim jest zderzenie z rzeczywistością, konieczność odnalezienia się w grupie ludzi nastawionych na wspólny wysiłek i sukces, wejście na stanowisko pracy i wywiązywanie się z obowiązków pracowniczych, stwarza inną przestrzeń uczenia się, przynosi inne korzyści niż uczenie się w warunkach przypominających rytm pracy w szkole i wchodzenie w gotowe, dobrze znane role społeczne ucznia lub nauczyciela.

Nie poruszając tutaj kwestii organizacji praktyk czy kontaktów i relacji z zespołem, w tym z opiekunką/opiekunami praktyk, zastanawia ich niższa ocena jako doświadczenia edukacyjnego. Preferowanie przygotowania do praktyk wskazuje na trudność związaną z odnalezieniem się w obcej przestrzeni, organizacji, wśród nieznanymi ludźmi, w przestrzeni w której zwyczajowa, codzienna rola zawodowa jest zawieszona i niejako pod-



dawana weryfikacji. Nie miało to miejsca podczas przygotowania do praktyk, gdzie badane osoby były postawione wprawdzie w pozycji uczennicy/ucznia, niemniej jednak nikt i nic nie weryfikowało pragmatycznej wartości i przydatności ich merytorycznych kompetencji. Bliższe poznanie odczuć badanych osób w kwestii praktyk możliwe jest podczas lektury innego opracowania niniejszej publikacji. Skłonna jestem jednak sformułować tezę, którą w innych badaniach warto byłoby zweryfikować, że nauczycielskie pragnienie poznania rzeczywistych warunków pracy przedsiębiorstw czy zakładów jest opatrzone klauzulą, by dostosowały się one do wymogów i oczekiwań praktykantek/praktykantów. Nie kwestionując tutaj zasadności tego zastrzeżenia, nie mogę też do końca się z nim zgodzić, modyfikacja rzeczywistych warunków pracy, oznacza bowiem de facto odejście od rzeczywistości i zafalszowanie jej.

Nie rozstrzygając tutaj definitywnie poruszanej kwestii, warto zasygnalizować, że w kontekście kształcenia nauczycielek i nauczycieli przedmiotów praktycznych w szkołach zawodowych istnieje silna potrzeba współpracy szkół z przedsiębiorstwami, tak ze względu na praktyki uczniowskie, jak i nauczycielskie. Bez otwartości i swoistej kultury praktyk zarówno od strony praktykujących, jak i praktykodawców zamiar podniesienia jakości kształcenia zawodowego, tak by odpowiadało ono na potrzeby

przedsiębiorców, pozostanie jedynie czczym marzeniem. Na pewno nie będzie to możliwe bez aktywnej partycypacji przedsiębiorców w organizacji praktyk czy to uczniowskich, czy nauczycielskich. Bez współpracy i dialogu obu środowisk efekty opisywanego przedsięwzięcia edukacyjnego i jemu podobnych zostaną zaprzepaszczone.

Literatura:

Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011, dostępne 21.01.2012 na stronie: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf

Podłowska J., *Jakość kształcenia zawodowego – priorytetem w Europie*, w: Meritum 2(2) 2006 dostępne 26.01.2012 na stronie: http://meritum.mscdn.pl/meritum/module/egzempl/2/2_22_abc.pdf

Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy, dostępne 24.01.2012 na stronie: http://eduentuzjasci.pl/pl/?option=com_content&view=article&id=233

CZĘŚĆ II
UDZIAŁ W PROJEKCIE JAKO
CZYNNIK ZMIANY W AKTYWNOŚCI
ZAWODOWEJ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

MIROŚLAW RYNDUCH
EKSPERT KLUCZOWY PROJEKTU

REALIZACJA PROGRAMU PRAKTYK ORAZ ZMIANA STANU WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI Z ZAKRESU SZTUKI KULINARNEJ U NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH UCZESTNICZĄCYCH W PROJEKCIE „EFEKTYWNY NAUCZYCIEL SZTUKI KULINARNEJ- WDROŻENIE MODELU”

Słowa kluczowe: diagnoza, gastronomia, kuchnia, nauczyciele przedmiotów zawodowych, praktyki w przedsiębiorstwach gastronomicznych; restauracja, sztuka kulinarna, techniki kulinarne zawód kucharz; wiedza i umiejętności.

Wstęp

Głównym celem projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej- wdrożenie modelu” było opracowanie we współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodo-

wymi programu doskonalenia zawodowego a następnie podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych 45 nauczycieli/nauczycielek przedmiotów zawodowych i instruktorów/instruktoerek praktycznej nauki zawodu kucharz



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





i pokrewnych poprzez m.in. 5 – dniowe przygotowanie do praktyk oraz udział nauczycieli w praktykach odpowiednio po 5 dni w kuchniach hotelowych i restauracyjnych w Polsce. Moim zdaniem zamiar realizatora został zrealizowany w 100%. Poniżej przedstawiłem analizę zbiorczą z monitoringu merytorycznego praktyk oraz przeprowadzonych diagnoz końcowych wraz z autorską analizą.

Konfrontowanie się ze swoją niewiedzą i brakiem umiejętności niemal dla każdego człowieka – szczególnie jeśli odebrał kierunkowe wykształcenie w danym obszarze – jest kwestią trudną i złożoną. Staje się jeszcze bardziej skomplikowane, ale i bolesne, kiedy tkwi się w (często nieuzasadnionym w rzeczywistości) przekonaniu o własnej fachowości, czy wręcz nieomyślności. Stawianie siebie na cokole i uzurpowanie sobie prawa do wydawania osądów o rzeczywistości jest niestety jednym z grzechów głównych grupy zawodowej nauczycieli. Na ten kuriozalny etos polskiego nauczyciela składa się wiele czynników historycznych, ideologicznych. Długa historia systemu oświatowego w Polsce, jego modelu wychowania i kształcenia, oparta na dystansie, na przedmiotowości ucznia, na relacjach *ex cathedra*, na dydaktyzmie i na micie nauczycielskiej nieomyślności na trwałe zainfekowały nie tylko rzeczywistość szkolną, ale pośrednio wywierają ogromny wpływ na dalsze szanse życiowe i zawodowe uczniów i uczennic, na reprodukcję

dominującej ideologii społecznej upośledzającej również gospodarkę, borykającą się z niemożnością optymalizacji kapitału ludzkiego i dotarciem do perspektyw na zrównoważony wzrost i rozwój.

Należy też mieć na uwadze tak charakterystyczną w kontekście polskim negatywną selekcję do zawodu nauczycielskiego (powszechne – niestety uzasadnione często – przekonanie o tym, że nauczycielstwo to schronienie dla tych, którzy chcą spokojnie uprawiać zawód statyczny, oparty na niekwestionowanej władzy i na mizernej wiedzy) oraz głęboką asynchroniczność całego polskiego systemu edukacji akademickiej w odniesieniu do rzeczywistości społeczno-ekonomicznej w kraju i na świecie.

Wszystkie te czynniki wpływają na zatrważająco niski stan wiedzy i umiejętności, obnażony diagnozą wstępną wiedzy i umiejętności uczestniczek i uczestników projektu oraz potwierdzony w toku praktyk. Czynniki te jednocześnie sprawiają, że nauczycieli i nauczycielki jakoś łatwiej jest rozgrzeszyć z ich niekompetencji, że z większą wyrozumiałością podchodzi się do ich zadziwienia w obliczu artykułowania im – przez ekspertów – faktu, iż w obszarze sztuki kulinarnej są na poziomie elementarza, jakoś bardziej rozczuła ich smutne rozczarowanie własną niewiedzą i brakiem umiejętności. Te same czynniki jednak – to społeczne i kulturowe przyzwolenie na brak nauczycielskich kom-

petencji – przy jednoczesnym, beztrojskim obdarowywaniu ich przywilejem (a może ciężarem) startowania z pozycji guru i mistrza – powodują, że większy należy się szacunek, a nawet podziw dla tych, którzy – tak jak nauczyciele i nauczycielki biorący/e udział w projekcie – potrafią wyostać się poza edukacyjną fikcję i podjąć się trudnej misji konstruowania lub/i rekonstruowania własnego wyobrażenia o swojej roli w codzienności edukacyjnej oraz własnym wpływie na dalsze losy uczniów i uczennic. Wiąże się to bowiem z jednej strony z rezygnacją z przywileju bezkrytycznego, „osiadłego” nauczania i wychowywania (w oparciu o rutynę, schematyzm, edukacyjne i społeczno-kulturowe dogmaty), z drugiej zaś wymaga odnalezienia w sobie pokory i odwagi, niezbędnych do stawienia czoła swoim brakom i do wejścia w rolę ucznia, realizując symultanicznie pracę nauczycielską.

Polskie wyobrażenie i uprawianie nauczycielstwa – co szczególnie krzywdzące dla uczniów i uczennic w przypadku edukacji zawodowej (a gastronomia wydaje się być na szczycie rankingu obszarów kompetencji najszybciej, najgwałtowniej cyrkulujących, zmieniających się) – opiera się na micie rzemieślnika, teoretyka, kopyisty, referenta. Żaden z tych wymiarów nie jest adekwatny do kompetencji, wiedzy i umiejętności, którymi współcześnie musi wykazać się nauczyciel czy nauczycielka zawodów gastronomicznych, aby

uczniwie, rzetelnie, trafnie przygotować uczniów i uczennice do trudnego starcia ze stojącą na bardzo wysokim poziomie rodzimą i światową gastronomią.

Dużej odwagi, samoświadomości i intensywnej refleksji wymagało zatem od uczestniczek i uczestników projektu już samo zgłoszenie akcesu do działań w jego ramach, później zaś przetknięcie gorzkiej pigułki (konstruktywnej) krytyki i wytrwanie.

Fakt pogodzenia się z koniecznością przerezagowania własnego wyobrażenia o swoich mocnych i słabych stronach w zawodzie jest natomiast krokiem koniecznym do tego, by skorzystać z ogromnych możliwości jakie stwarzały praktyki w ramach projektu. Odnoszę jednak wrażenie, że większość nauczycieli i nauczycielek zadowolajęco (a nawet wzorowo) poradziło sobie z tym trudnym zadaniem. Szacunek należy się zatem za przełamanie przez każdego i każdą z nich nauczycielskiego monopolu na wiedzę (niewiedzę) oraz za uświadomienie sobie i podjęcie indywidualnej odpowiedzialności za losy uczniów i uczennic oraz – pośrednio – kondycję polskiej gastronomii.



Metodologia badań – monitoring praktyk

W porozumieniu z koordynatorem merytorycznym projektu opracowałem merytoryczny harmonogram praktyk i wybrałem opiekunów praktyk spełniających wymagania opracowanego programu doskonalenia zawodowego. Odwiedzając potencjalne miejsca praktyk oceniłem doświadczenia opiekunów praktyk w zakresie sztuki kulinarnej i przedłożyłem Zespołowi Zarządzającemu Projektem propozycję dotyczącą miejsc odbywania praktyk, która została przyjęta bez zastrzeżeń. Praktyki odbyły się w okresie od 13 czerwca 2011 r. do 21 października 2011 r. Praktykę w kuchniach hotelowych (5 dni) zrealizowano w hotelach: Sheraton Warszawa (18 osób), Bristol Warszawa (8 osób), Crocus Zakopane (10 osób), Twardowski Poznań (3 osoby), Anders Stare Jabłonki (5 osób).

Pięciodniową praktykę w kuchniach restauracyjnych zrealizowano w restauracjach:

Moonsfera Warszawa (17 osób),
Trattoria Giancarlo Russo Warszawa (7 osób),
Ancora Kraków (13 osób),
Karczma Jana Olsztyn (8 osób).

Przeprowadziłem monitoring praktyk w kuchniach hotelowych i restauracyjnych, odwiedzając po 20 uczestników/

uczestniczek i prowadząc osobistą kontrolę realizowanego programu.

Przeanalizowałem 45 dzienników do doskonalenia zawodowego, wypełnionych przez uczestników i uczestniczki projektu oraz opiekunów praktyk.

Przeprowadziłem badania telefoniczne CATI z opiekunami praktyk i wywiady IDI z trzema opiekunami praktyk (cytaty użyte w tekście). Dodatkowo przeprowadziłem krótkie wywiady z uczestnikami i uczestniczkami projektu oraz zanalizowałem raporty opiekunów praktyk.

W ramach umowy przedstawiłem 3 raporty częściowe, opisujące realizację programów praktyk indywidualnie dla każdego/ej z uczestników i uczestniczek projektu. Niniejszy raport syntetyczny podsumowuje moje działania związane z monitorowaniem praktyk oraz zawiera analizę zebranych danych i wnioski.

Metodologia badań – diagnoza stanu wiedzy i umiejętności w zakresie sztuki kulinarnej

Nauczyciele i nauczycielki biorące udział w projekcie zostali/ły dwukrotnie poddani/e testom i ocenom z zakresu wiedzy i umiejętności praktycznych z zakresu sztuki kulinarnej (diagnoza in oraz out):

- przed rozpoczęciem praktyk i przed 5-dniowym przygotowaniem do praktyk;

- po odbyciu 10 dniowych praktyk w kuchniach restauracyjnych i hotelowych (po 5 dni).

Wykorzystano cztery narzędzia pomiaru. W testach i sprawdzianie umiejętności praktycznej – przed rozpoczęciem praktyki i po ich zakończeniu – wzięło udział łącznie 45 nauczycieli i nauczycielek przedmiotów zawodowych zawodu kucharz (i pokrewnych) z całej Polski (w pięciu grupach dziewięćo-osobowych), w tym 38 kobiet i 7 mężczyzn. Uzyskane wyniki poddano analizie porównawczej indywidualnie dla każdej nauczycielki i nauczyciela biorącej/ego udział w projekcie.

Test wiedzy teoretycznej był testem wielokrotnego wyboru i składał się z 50 pytań, sprawdzając zakres wiedzy z obszaru sztuki kulinarnej. Test zawierał pytania otwarte oraz zamknięte – czterema odpowiedziami do wyboru- z których prawidłowa mogła być odpowiedź 1, 2, 3 lub żadna. Czas pracy z testem to 45 minut. Wyniki przedstawiono w analizach jako procent prawidłowych odpowiedzi.

Test praktyczny dotyczący aktualnych technik kulinarnych polegał na tym, że nauczyciele i nauczycielki w czasie testu rozdrabniali/ły różne warzywa zgodnie z aktualną sztuką kulinarną z zastosowaniem czterech powszechnych europejskich technik (przykładowe zadania sprawdzające: pokroić marchewkę *batonnet*, marchewkę *vichy*, pietruszkę *pay-*

sanne, ziemniak *pont neuf*, marchewkę *julienne*, seler *brunoise*, sałatę *chiffonade*, ziemniak *pailles*, marchewkę *mi-repoix*, ziemniak *noisettes*, ziemniak *ris-solees*, ziemniak *parisienne*, ziemniaka *maxime*, marchewkę *macedoine*, ziemniak *fondantes*, ziemniak *parmentier*, cebulę do zupy cebulowej). Oprócz technik krojenia sprawdzano znajomość podstawowych technik gastronomicznych (wykrawanie kulinarne kurczaka lub obróbka ciepła steka). Test trwał 30 minut. Z pięciu ocen cząstkowych – za każdą technikę (w skali od 1-niedostateczny do 6-celujący) – wyciągano średnią arytmetyczną.

Ocena pracy grupowej, polegającej na przygotowaniu i podaniu dwóch potraw stworzonych na bazie produktów wskazanych przez mnie w formule *black box*. Każda z pięciu dziewięćoosobowych grup została podzielona na dwie podgrupy. Każda podgrupa miała za zadanie przygotowanie dowolnej potrawy zawierającej produkty wskazane przez eksperta. Na wykonanie całego zadania (od wręczenia zadania do wniesienia potrawy) grupa miała 75 minut. Dokonano oceny jakościowej wykonania zadania, wskazując mocne i słabe strony pracy całej grupy i poszczególnych zespołów w ramach grupy.



Ocena wykonania prezentacji dydaktycznej: zestawy zadań zostały ponumerowane, na początku dnia każdy/a z uczestników/uczestniczek diagnozy wylosował/a zestaw i kolejność wystąpień, na przygotowanie i prezentację dania każda nauczycielka/nauczyciel mieli po 12 minut. Dla uczestników/uczestniczek zostały przygotowane losowe zestawy prostych potraw, półproduktów, podstawowych procesów (np.

sos holenderski, sos bearnaise, sos pieprzowy, tapenade z czarnych oliwek, sos czerwonego wina, sos carbonara, sałatka z filetowanymi cytrusami, sos beszamelowy, sos pomidorowy naturalny, sos z czerwonej cebuli, sałatka caprese z redukcją balsamiczną, ratatouille, tatar z łososia wędzonego na pumpniki, sorbet cytrynowy, tatar wołowy, sałatka tabbouleh, sałatka z grillowanym kurczakiem, krewetki w maśle czosnkowo-

wym, *carpaccio* z polędwicy wołowej, tatar z śledzia). Każda/y z uczestniczek/ków oprócz wykonania zadania w sposób praktyczny miała/ł omówić/opisać wykonywane zadanie, przekazując informacje dydaktyczne grupie (zachowując odpowiednie interakcje jak między nauczycielem/lką a uczniami/cami) (Ocena pracy pod kątem dydaktycznym została przedstawiona w raporcie eksperta dydaktycznego). W czasie wykonywania prezentacji oceniano (w skali od 1 – niedostateczny do 6 – celujący) następujące obszary: *mise-en-place*, receptura, technika wykonania, prawidłowe instrukcje, smakowanie/doprawianie, sposób podania. Z uzyskanych wyników wyciągnięto średnią arytmetyczną (zestawienia na wykresach).

Wyniki porównano i analizowano z użyciem podstawowych funkcji programu Microsoft Excelu.

Analiza monitoringu praktyk

Diagnoza wstępna stanu wiedzy i umiejętności wykazała, a obserwacje opiekunów praktyk hotelowych i restauracyjnych taki stan rzeczy potwierdziły, iż nauczyciele i nauczycielki biorący udział w projekcie w większości przypadków mieli/miały poważne braki, zarówno w podstawach, jak i w bardziej zaawansowanych obszarach wiedzy i umiejętności.

Braki te dotyczyły najczęściej:

- elementarnych obszarów wiedzy i umiejętności (np. przygotowywanie *mise-en-place*, techniki krojenia, znajomość jedynie podstawowych/standardowych produktów i składników, obróbka wstępna mięsa i ryb, techniki zagęszczania zup i sosów, zakresy temperatur, itd.);

oraz innych obszarów, a wśród nich głównie:

- bardzo słabej orientacji (nawet teoretycznej) w aktualnie obowiązujących trendach kuchni światowej (*Sous Vide*, *live cooking*, *carving*, *slow food*, obsługa klienta i organizacja bankietów czy przyjęć okolicznościowych, dekorowanie, trendy w serwowaniu);
- nieznajomości fachowej (ogólnoświatowej) nomenklatury i nieumiejętności jej powiązania z nomenklaturą rodzimą;
- niemal zupełnego braku wiedzy (nie wspominając już o korzystaniu z nich i obsłudze) dotyczącej sprzętów kuchennych stanowiących bazę pracy każdej nowoczesnej kuchni restauracyjnej i hotelowej (prawidłowość ta dotyczyła sprzętów i aparatury od małych – np. różne noże, malaksery – przez pakowarki próżniowe, schładzarki szokowe, po piece konwekcyjno-parowe).



Warte zaznaczenia jest podzielane przez wielu opiekunów praktyk stanowisko, iż w przypadku osób z krótkim stażem pracy w szkołach o profilu gastronomicznym braki te wynikają głównie z faktu, iż osoby te są teoretykami i w większości nigdy (lub w bardzo małym i stanowczo niewystarczającym zakresie) zetknęły się z pracą w kuchni, zatem nie miały możliwości poznania rzeczywistych warunków i realiów pracy w gastronomii. Muszą zatem te braki nadrobić, uzupełnić. Natomiast w przypadku nauczycieli z dłuższym stażem konieczny jest – według opiekunów – nie tyle trening (praktyka), co re-trening, a nawet rozpoczęcie na nowo praktycznej nauki uprawiania (i nauczania) sztuki kulinarnej. Wiedza i umiejętności, które posiadają (a zdobyli wiele, kilkanaście a nawet kilkadziesiąt lat temu) są dziś już zupełnie wyabstrahowane tak ze współcześnie panujących trendów jeśli chodzi o różne kuchnie (narodowe, regionalne oraz różnorodność i oryginalność wykorzystywanych składników, produktów i surowców), jak też – a może przede wszystkim – z aktualnych realiów technicznego zaplecza kuchni oraz sposobu konstruowania relacji i poznawania oraz zaspokajania potrzeb różnych klientów.

Jednak pomimo tych licznych i różnych braków, niewiedzy, zaległości, większość praktykantów i praktykantek wykazywała się postawami, które pozwalają oczekiwać, iż zdobyte w ramach praktyk wie-

dza i umiejętności zostaną przekazane w szkole i zaczną coraz mocniej procentować podnosząc jakości przygotowania przyszłego personelu polskiej gastronomii. Tą podzielaną przez nich wszystkich postawą było ogromne zaangażowanie, chęć poznawania i uczenia się, zapał. Większość zostawała w kuchni wiele godzin po obowiązkującym przez plan praktyk czasie, bowiem zauważając ogromny potencjał stworzonej im w ramach projektu szansy, chcieli/chciały skorzystać z bytności w renomowanych i nowoczesnych kuchniach hotelowych i restauracyjnych jak najwięcej. Jednocześnie sposób w jaki dociekali/ły oni/one szczegółów i zadawali/ły pytania oraz działali/ły był w większości przypadków uwarunkowany tą samą motywacją: czyli tak się uczyć, obserwować, notować, robić zdjęcia (baza pod późniejsze prezentacje i pokazy dla uczniów i uczennic), aby jak najwięcej z tego bogactwa wiedzy i doświadczeń móc niezwłocznie i efektywnie przekazać swoim uczniom i uczennicom. Opiekunowie praktyk, zgodnie akcentując godną podziwu postawę nauczycielek i nauczycieli w ramach praktyk, mówili też jednak o tym, iż w obliczu zakresu ich braków i zakresów niewiedzy otwartość i pogodzenie się z – warunkującym pilność nauki – niskim poziomem swych umiejętności i skromnym zasobem wiedzy czasem nie były wystarczające. Determinacja przynosiła zatem bardzo duże korzyści i wymierne efekty, ale często braki

były zbyt duże, by zaangażowanie i poświęcenie praktykantki czy praktykanta umożliwiło ich pełne nadrobienie w okresie tych kilku dni.

W ramach praktyk w hotelach i w restauracjach nauczycielki i nauczyciele biorący w nich udział zwiększyli/li swą wiedzę i umiejętności w obszarach objętych programem praktyk (w kuchni hotelowej były to kolejno po 8 godzin/1 dzień praktyk: kuchnia śniadaniowa, przygotowalnia, kuchnia zimna bankietowa, kuchnia gorąca bankietowa, oraz cukiernia/desery; w ramach praktyki restauracyjnej były to kuchnia zimna przez dwa dni i kuchnia ciepła przez trzy dni). Nauka była jeszcze bardziej efektywna w tych kuchniach, w których opiekun praktyk, na bazie wypracowanego wcześniej ramowego programu, indywidualizował program odbywających się w jego kuchni praktyk – wzorem w tym aspekcie był Jarosław Uściński i Grażyna Uścińska z Restauracji Moonsfera w Warszawie – np. obok wymaganej programem obróbki wstępnej drobiu czy owoców morza do praktyk wprowadzili także zapoznanie się z dokumentacją restauracji i elementami kalkulacji, pracę z gościem przy obsłudze cateringowej czy obsługę ekspresu do kawy i przeciwiczenie podstawowych umiejętności i wiedzy z zakresu podawania kaw; wykorzystanie kwiatów nie tylko w funkcji dekoracji ale jako elementy potraw.

Program praktyki korespondował zarówno z potrzebami i oczekiwaniami praktykantki, jak i uwzględniał jej najniższe strony. Takie podejście stało się gwarancją optymalizacji warunków nauki i jej efektów.

We wszystkich przypadkach (nawet w tych, kiedy dochodziło do konfliktów interpersonalnych bądź też rozbieżności stanowisk między opiekunem a praktykantem/praktykantką co do istoty i sensu programu praktyki) opiekunowie mówili i pisali o bardzo dużych postępach w zakresie wiedzy (konkretne receptury, style dekorowania i podawania/układania potraw na talerzu, znajomość i obsługa nowoczesnego sprzętu, techniki krojenia, itd.) i umiejętności praktykantów i praktykantek. W ich opiniach było to efektem głównie samozaparcia nauczyciela i nauczycieli, ich poświęcenia (często spędzali w kuchni po 12 godzin dziennie i więcej, na poszczególnych działach i stanowiskach), ich świadomości własnej niewiedzy i odwagi konfrontowania się z nią oraz ambitnego nakierowania na zdobycie wiedzy i umiejętności, które pomogą im lepiej przygotować uczniów i uczennice do wejścia na aktualny rynek gastronomiczny.



Przyczyny niskiego poziomu wiedzy i umiejętności oraz zauważone zależności

System i sposób kształcenia nauczycieli

Właściciel Restauracji Moonsfera, Jarosław Uściński, wielokrotnie w swych raportach oraz w przeprowadzonych wywiadach zwracał uwagę na niezwykle ważny aspekt, a mianowicie przyczyny braku wiedzy praktycznej nauczycieli i nauczycielek przedmiotów gastronomicznych w aspekcie nowych trendów w gastronomii, nowoczesnego sprzętu, czy też praktyki funkcjonowania dużych kuchni hotelowych czy restauracyjnych. Bardzo słabe kompetencje nauczycieli i nauczycielek oparte czy wręcz zawężone do – przekazywanej dalej uczniom i uczennicom – „suchej” wiedzy podręcznikowej (wyabstrahowanej od rzeczywistych warunków pracy na rynku gastronomicznym i nieprzystającej do oczekiwań pracodawców) są w jego opinii wynikiem „starego” systemu. Z jednej strony jest to pokłosie sposobu kształcenia nauczycieli gastronomii, nie mają oni bowiem na swej drodze edukacyjnej dostatecznego (jeśli w ogóle) kontaktu z nowoczesnymi kuchniami. Z drugiej zaś strony (na co wskazuje w rozmowach i wywiadach indywidualnych także wiele nauczycieli i nauczycielek uczestniczących w projekcie) szkoła ściśle ukierunkowuje sposób

i zakres przekazywanej wiedzy i umiejętności w stronę „sprawności” i wiadomości koniecznych do zdania egzaminu zawodowego. W obliczu zupełnego (i permanentnego) rozmięcia się wymogów egzaminacyjnych i codziennej pracy dydaktycznej od realiów rynkowych Jarosław Uściński zadaje pytanie:

[...] czy szkoła ma doprowadzić ucznia do zdania egzaminu końcowego, czy przygotowania pełnowartościowego pracownika gastronomii? Ten paradoks prowadzi do... no właśnie, do czego? Pani Ania na przykład uczy doskonale czegoś, co uczniowi do niczego nie będzie potrzebne. Inaczej tego nazwać nie mogę.

Prawidłowość tę jeszcze bardziej wydaje się pogłębiać fakt, iż w świetle podstaw programowych i codziennego funkcjonowania wielu szkół taka praca nauczycieli i nauczycielek jest przez ich zwierzchników postrzegana jako sukces, jest bowiem spełnieniem wszystkich wymogów i kryteriów kuratorów, wiernie kopiuje (archaiczne) treści podręczników, sprawnie przygotowuje uczniów do zdania (rzemieślniczych) egzaminów.

Właśnie na przykładzie małych szkół, mówi Jarosław Uściński, w małych ośrodkach najlepiej widać pewne braki i skostnienie naszego systemu kształcenia. Mamy nowoczesną gastronomię, kilka wspaniałych szkół, masę dobrych chętnych nauczycieli i stary system oraz



„praktyczny” egzamin zdawany teoretycznie, przygotowywany przez nie zawsze kompetentne osoby.

Teoria jako nauczycielskie sacrum

Kolejną przyczyną, leżącą u źródła ogromnych braków w wiedzy nauczycielek i nauczycieli jest ich zbytnie skoncentrowanie na teorii, szczególnie tej z podręczników szkolnych, które nie tylko

zawierają mnóstwo błędów, ale również w najmniejszym nawet zakresie nie podążają za nowościami i aktualnymi trendami w dynamicznie rozwijającej się gastronomii. Także sposób nabywania przez uczniów i uczennice treści podręcznikowych pozostawia wiele do życzenia, często odbywa się na drodze wykładu, opowiadania, pogadanki (czy referowania podręcznikowych dogmatów) nie zaś wspólnych ćwiczeń. Na kreatywność



uczniowską, eksperymenty i samodzielne odkrywanie kulinarnej zabawy niemal nie ma przestrzeni. Takie podejście do nauczania prowadzi również do tego, iż w większości nauczyciele i nauczycielki (co akcentowali opiekunowie praktyk) działają schematycznie i mechanicznie (dobrze przygotowują potrawy według receptury, dobrze naśladują), ale nie podejmują wyzwania poszukiwania nowych zestawień (smaki, kolory), eksperymentowania, autorskich pomysłów, nie mają ani odwagi, ani otwartości w tym zakresie, co wynika również z braku ich znajomości realiów oraz braku obycia (osobistych doświadczeń i praktyki) chociażby w małej gastronomii. Tacy nauczyciele mogą stać się idealnymi rzemieślnikami, współczesna gastronomia natomiast to bardziej ekspresja i impresja smaków i barw i ich nieprzewidywalna feeria aniżeli sztywny fach. W efekcie taką schematyczność wdrukowują również swoim uczniom i uczennicom. Jak zauważyli jednak niektórzy z opiekunów sytuacja zetknięcia się z dużą kuchnią restauracji lub hotelu oraz trybem pracy w niej, jak również z nowościami w aspekcie menu, sprzętu, trendów ośmieliła wielu z praktykantów i praktykantek, którzy dopuścili do głosu swoją pasję do sztuki kulinarnej. Jarosław Uściński twierdzi:

Nauczyciele pochodzą z różnych miejsc, mają bardzo różne nawyki i przyzwyczajenia, różnią się otwartością. Z tą otwartością jest ciężko, szczególnie jeśli w szkole

spędził już wiele lat i nie był dodatkowo motywowany do rozwoju, to często ogranicza się do książek, podręczników i uważa, że jest nauczycielem, który ma wykonywać program nauczania. Projekty takie i szkolenia dla nauczycieli są bardzo ważne, bo uczyć nauczycieli elementarza i otwartości.

Z drugiej natomiast strony fakt, iż często nauczyciele traktują swoją pracę dydaktyczną w kategoriach tylko pracy (nie jest to ich hobby, pasja, zamiłowanie) skutkuje brakiem zaangażowania, brakiem poszukiwań wiedzy i inspiracji w literaturze, prasie fachowej, programach telewizyjnych, Internecie.

Należy również rozważyć powątpiewanie niektórych praktykantów i praktykantek oraz opiekunów praktyk co do tego, czy aby praktyki w wielkich i rozpędzonych, oszałamiających swą dynamiką i bogactwem działań kuchniach hotelowych i restauracyjnych nie są dla niektórych osób „za głęboką wodą”. Giancarlo Russo z restauracji Trattoria w raporcie dotyczącym jednej z praktykantek wyraża przekonanie, że niski poziom jej wiedzy i umiejętności uniemożliwił jej aktywne uczestniczenie w tym, co działo się w kuchni restauracji. Zalecił jej zatem „udział w wielu krótkich czasowo szkoleniach monotematycznych pod indywidualną opieką trenera w akademiach kulinarnych (inny charakter szkolenia niż w restauracjach, co pozwoli na

rozbudzenie zainteresowania praktykantki sztuką kulinarną).” W Opinii G. Russo nauczycielka skorzystałaby więcej, gdyby mogła liczyć na wyłączną uwagę trenera/ trenerki. Takich możliwości nie stwarza często kuchnia w dużym hotelu czy restauracji. Należy jednak zwrócić uwagę na jeszcze bardziej istotny problem leżący u podstaw powyżej nakreślonej rekomendacji. Sam projekt i jego założenia – szczególnie w aspekcie unikalnych możliwości, które stwarzają nauczycielom i nauczycielkom praktyki w jego ramach (o czym poniżej) jest znakomicie przygotowany merytorycznie, organizacyjnie i dydaktycznie. Beneficjentami i beneficjentkami nie jest natomiast młodzież ze szkół zawodowych lub techników na początku swej gastronomicznej przygody, lecz aktywni/e zawodowo nauczyciele i nauczycielki. Problem wydaje się zatem leżeć w zatrwająco niskim poziomie kompetencji niektórych nauczycieli/nauczycielek, co absolutnie nie powinno mieć miejsca. Można jedynie zastanawiać się nad przyczynami takiego stanu rzeczy, a mianowicie: czy jest on wynikiem skostniałego systemu kształcenia nauczycieli, niedostatków finansowych powyższego, braku zaangażowania samych kształconych, braku sprawdzania umiejętności w momencie zatrudnienia nauczyciela/nauczycielki praktycznej nauki zawodu, a może jest wypadkową tychże czynników? Trop ten wskazuje jednak bezspornie na głęboki sens, a wręcz

konieczność realizacji tego typu projektów w warunkach polskich.

Czynniki demograficzne – wielkość ośrodka miejskiego, płeć, wiek

Kolejnym wątkiem pojawiającym się w wypowiedziach opiekunów praktyk jest dostrzeganie przez nich zasadniczych różnic pomiędzy podejściem do problemu kształcenia jako przygotowania do wejścia na ten konkretny rynek pracy między szkołami w małych miasteczkach (słabo wyposażone, niemal bez pieniędzy na zakup produktów – a oficjalnie ustawodawstwo zewnętrzne i regulaminy szkół często zabraniają pobierania składek na ten cel od rodziców uczniów – brak możliwości obserwowania nowych trendów i charakteru pracy w dużej gastronomii, itd.) a dużymi i bardzo dobrze wyposażonymi szkołami zawodowymi w aglomeracjach jak Olsztyn czy Warszawa. Stosunek do nauczania przedmiotów gastronomicznych różni się zatem często pomiędzy tymi placówkami, co daje się – w ocenie opiekunów – zauważyć w zakresie wiedzy i umiejętności (szczególnie jeśli chodzi o nowe trendy kulinarne, znajomość technik czy sprzętu) uczestniczek i uczestników projektu nauczających w tych szkołach. Zależność taką zauważa Michał Tkaczyk, szef kuchni Hotelu Le Merididen Bristol w Warszawie:



Bo miałem takie osoby na praktykach, które pochodziły z małych miejscowości, zatem miały mniejsze szanse na praktykowanie. Bo po pierwsze małe budżety domowe rodzin uczniów – a to uczniowie muszą współcześnie pokrywać koszty produktów – a także poznawcze, bo w takich miejscach nie ma tych produktów (lub są bardzo drogie), które można bez problemu dostać w dużych aglomeracjach. Często brak pracowni dobrze wyposażonych, lub w ogóle ich brak, co powoduje że praktyki są przeprowadzane w różnych dziwnych miejscach.

Z czynnikiem demograficznym (wielkość ośrodka miejskiego, w którym mieści się szkoła) skorelowana jest zatem również dostępność do ciekawych i nietypowych półproduktów i surowców (np. owoce morza, zioła i kwiaty, ryby). Ta sytuacja jest natomiast dodatkowo powiązana z kosztownością niektórych surowców oraz z różnym statusem socjo-ekonomicznym rodzin uczniów (którzy w większości szkół sami muszą składać się na produkty), co uniemożliwia sięganie po surowce rzadkie i oryginalne (bo najczęściej także drogie). Kwestia finansowej kondycji szkół w szerszym kontekście odnosi się również do wyposażenia pracowni i laboratoriów szkolnych (oczywiście niektóre szkoły są świetnie wyposażone, np. szkoła gastronomiczna w Olsztynie, Elblągu czy Warszawie), w których często brakuje podstawowych drobnych sprzętów, a fikcją wydaje się ich wyposa-

żenie w piece konwekcyjno-parowe czy urządzenia do próżniowego pakowania i przechowywania żywności. Na fakt ten zwraca uwagę Grażyna Uścińska z warszawskiej restauracji Moonsfera:

W małych szkołach jest to podstawowy problem. Brak pracowni z prawdziwego zdarzenia nie pozwala nauczycielom na prowadzenie kształcenia na pewnym poziomie. Ogranicza to dobór technik do sporządzenia dań, jak i samych potraw. Jak upiec coś w technice parowania bez odpowiedniego pieca? Jak nauczyć uczniów pracy na urządzeniach, nie mając do nich dostępu? Jak samemu poznać te urządzenia, nie pracując na nich?

Grażyna Uścińska zauważa ponadto, iż w przypadku nauczycieli i nauczycielek pracujących w szkołach zawodowych w małych ośrodkach miejskich stosunkowo często dochodzi do sytuacji, kiedy nauczyciel przedmiotów ogólnych (na przykład nauczycielka będąca z wykształcenia specjalistką od zarządzania i marketingu od 5 lat uczy praktycznej nauki zawodu kucharz) zostaje postawiony przez dyrekcję szkoły (lub splot innych okoliczności) w obliczu konieczności natchmianowego i zupełnego przekwalifikowania. W tym wypadku zaś zdobycie nowych kwalifikacji to wystanie nauczyciela na szybki (i zazwyczaj tani, zatem nieprowadzony przez doświadczonych specjalistów i profesjonalistów, którzy „są na bieżąco”) kurs, który nie jest w stanie



ulepszyć warsztatu wiedzy i umiejętności pozwalających na efektywne nauczanie sztuki kulinarnej.

Oczywiście liczebność grupy, która uczestniczy w projekcie i praktykach w jego ramach jest zbyt mała, a różnice w ocenach i refleksjach opiekunów praktyk zbyt znaczne, by móc rozciągać te spostrzeżenia do rozmiarów ogólnych wniosków. Tym niemniej jest to myśl, która porusza pewien ważny problem i wymaga głębszej refleksji pod ką-

tem przyszłego realizowania projektów o takim charakterze.

Na bazie zebranych w trakcie rekrutacji (dane osobowe) oraz w ramach monitoringu praktyk materiałów trudno wysnuć jednoznaczne wnioski dotyczące zależności między wiekiem uczestniczek i uczestników praktyk a uzyskanymi wynikami, czyli wzrostem wiedzy i kompetencji w ramach przeprowadzonych praktyk. Tak jak zaakcentowałem wcześniej, słabe i mocne strony praktykantek i praktykan-



tów należy raczej uznać za wypadkową wielu czynników składających się na ich indywidualną drogę doświadczeń edukacyjnych i zawodowych.

W raportach, wywiadach, dzienniczkach praktyk, materiałach video nie pojawiła się ani razu kwestia płci praktykantów i praktykantek w kontekście różnicowania pod tym kątem ich umiejętności, wiedzy, możliwości, czy też postaw oraz działań w trakcie trwania praktyk, jak również wskazówek i prognoz co do dalszego rozwoju zawodowego.

Efekty praktyki a staż pracy

Braki w wiedzy i umiejętnościach były charakterystyczne dla większości nauczycieli i nauczycielek biorących udział w praktykach, bez względu na staż pracy. Trudno jest też, w oparciu o poczynione analizy, wywiady, techniki i narzędzia badania wykorzystane w ramach monitoringu, wydać ogólny osąd na temat jakiegokolwiek związku stażu pracy nauczycielskiej z biegłością w sztuce kulinarnej i orientacją nauczycielki lub nauczyciela w obowiązujących aktualnie trendach. Wydaje się to raczej wypadkową indywidualnych dróg i historii zawodowych poszczególnych nauczycielek i nauczycieli, ich motywacji i okoliczności podjęcia się wykonywania tego zawodu, podejścia i stosunku do wykonywanej pracy. Zdarzało się bowiem, że osobą o dużej wiedzy i umiejętnościach, otwartą

na eksperymentowanie był nauczyciel/ka o długim stażu, a osobą zniechęconą już do wykonywanego zawodu nauczyciel/ka o kilkuletnim stażu. Analogicznie zdarzało się, że nauczyciel/ka o bardzo krótkim stażu miał/a o wiele większą wiedzę i znacznie bardziej zaawansowane umiejętności praktyczne i sprawności techniczne niż koleżanka czy kolega pracująca/y w zawodzie od lat kilkunastu. Zatem ściślejszych związków i zależności można by raczej doszukiwać się między poziomem umiejętności i zakresem wiedzy lub niewiedzy a wcześniejszym (lub równoległym do pracy w szkole) doświadczeniem i stycznością z realiami pracy zakładów gastronomicznych (np. w ramach pracy na część etatu w kuchni hotelowej, czy gastronomicznej) lub też brakiem takich doświadczeń.

Relacje z opiekunami i pozostałymi praktykantami

Oprócz charakteru kuchni, zakresu tematyki realizowanej w toku praktyk, specyfiki menu konkretnej kuchni hotelowej czy restauracyjnej i trybu pracy oraz jej wyposażenia na efektywność przebiegu praktyk – w ocenie bardzo wielu nauczycielek i nauczycieli – miały również wpływ relacje z opiekunem praktyki oraz z pozostałymi pracownikami kuchni (i/lub sali). W obliczu świadomości nauczycielek i nauczycieli co do własnej niewiedzy sprawne i trwałe nabywanie wiedzy i umiejętności w ramach praktyk stało się

zatem możliwe dzięki cierpliwości, wyrozumiałości, serdeczności i otwartości opiekunów i opiekunki oraz pozostałego personelu. Żadne pytanie nie pozostawało bowiem bez odpowiedzi, uczestnicy projektu mogli poznawać nawet pewne tajniki czy sekrety szefów kuchni, prosić o powolne i dokładne demonstrowanie i pomoc w wykonaniu.

Na każde pytanie uzyskujemy odpowiedzi, jesteśmy pod dobrą opieką konkretnych kucharzy i ogrom wiedzy jest nam przekazywany, możemy robić zdjęcia, pytać o receptury, nie ma żadnej tajemnicy, możemy robić notatki. I mają też niesamowitą cierpliwość, wszystko, nawet podstawy, są powoli tłumaczone.

Możemy o wszystko pytać, wszystko widzieć, zawsze można się dopytać i dowiedzieć, kucharze na kuchni bardzo chętni do współpracy i pomocy, i pokazywania wszystkiego, co wiąże się z ich pracą. I to jest dla nas najważniejsze, tu możemy najwięcej korzystać, bo my tak naprawdę jesteśmy teoretykami. A tutaj możemy wszystkiego dowiedzieć się w praktyce.

Z tej perspektywy klimat społeczno-psychologiczny, tworzony głównie przez opiekuna, stał się warunkiem *sine qua non* powodzenia w realizacji celów praktyki, niwelując stres, stwarzając bezpieczną przestrzeń ekspresji, a także poczucie bezpieczeństwa na drodze do-

skonalenia, dając prawo do niewiedzy i jej uzupełniania.

Jak zauważyłem wcześniej, osoba opiekuna – jego podejście, wyrozumiałość, otwartość, serdeczność (zatem pewien zasób cech tworzących postawę wyzwajającego nauczyciela) miała znaczący wpływ na klimat psycho-społeczny praktyki, który z kolei warunkował jakość warunków pracy intelektualnej nauczycieli i nauczycielek odbywających praktyki. Zatem nie tylko poziom i zakres wiedzy merytorycznej opiekunów i opiekunki, ich umiejętności dydaktyczne, doświadczenie w sztuce kulinarnej, ale również podejście do praktykantek i praktykantów i zakres opieki, jaką nad nimi sprawowali oraz sposoby w jaki budowali swój autorytet wywarły duży wpływ na poczynione postępy.

Opiekunowie często zachęcali do otwartej i szczegółowej autoewaluacji w dzienniczkach praktyk, która miała być również pośrednio ewaluacją ich pracy z praktykantkami. Opiekun praktyki w Hotelu Sheraton w Warszawie stwierdził:

Ja cały czas zachęcałem do zadawania pytań, do szerokiej autoewaluacji w dzienniczkach, bo nie chodzi o to żeby słodzić, ale żeby i one, i opiekun praktyk zyskali w szerszej perspektywie.



Ten klimat otwartości i akceptacji był tym bardziej ważny, iż zadawanie pytań – szczególnie jeśli dotyczyły pozornie elementarnych zagadnień, czy technik, które w powszechnym przekonaniu powinna znać osoba, która uczy innych sztuki kulinarnej – wymaga odwagi przyznania się do niewiedzy, a do takiej odwagi niezbędny jest sprzyjający klimat psychologiczny. Prawidłowość ta nabiera jeszcze większego znaczenia w przypadku nauczycieli/nauczycielek, którzy/re są grupą zawodową wyjątkowo wrażliwą na punkcie swej wiedzy i nieomyślności, przekonaną (często niestety bezpodstawnie) o swej „eksperckości” i z pozycji eksperckiej budujący/e swój – często wręcz laicki – warsztat pracy.

Z uwagi na fakt, iż podczas praktyk nauczycielki i nauczyciele przebywały/li na kilku działach, na różnych stanowiskach pracy po kilka godzin, zatem uczyły/li się od wielu osób i od wielu osób otrzymywały/li informacje i wskazówki także relacje z nimi miały bezpośredni wpływ na osiągnięte wyniki i efekty praktyk w zakresie zdobywanych wiedzy i umiejętności. Większość tych osób stwarzała klimat otwartości i tolerancji, i – jeśli tylko pozwalała na to „ruch” w kuchni – poświęcały praktykantkom i praktykantom czas na cierpliwe tłumaczenia, odpowiadanie na ich pytania, demonstrowanie. Wśród szefów kuchni bywają oczywiście osoby łagodne i wyrozumiałe (ale jednocześnie wymagające), jak i bardziej despotyczne

i wymagające bezwarunkowej dyscypliny i szybkiego tempa pracy. Jednak tutaj, jak różnią się ich osobowości i sposób konstruowania przez nich relacji społecznych ze współpracownikami tak różny jest też ich wpływ na poszczególne nauczycielki i nauczycieli odbywających praktyki. Niektóre typy osobowości potrzebują bowiem spokoju i zrozumienia, by osiągnąć zamierzone efekty, inne zaś osiągają lepsze wyniki w warunkach surowej dyscypliny i rygoru. Zależności te są zatem na tyle wielostronne (typ osobowości i układu nerwowego, uprzednie doświadczenia zawodowe i osobiste, itd.), iż nie jest możliwe ich „uchwycenie” w ramach niniejszych analiz.

Zależność efektów praktyki od miejsca jej odbywania

Jeżeli zaś chodzi o miejsce odbywania praktyk to należy zauważyć, iż – w ocenie praktykantek i praktykantów – inne możliwości stwarzała kuchnia hotelowa a inne restauracyjna (i tu – znowu – nie jest możliwe porównanie konkretnych miejsc odbywania praktyk z innymi przez pryzmat ogólnie i ogólnie przyjętych kategorii i wskaźników – aby zrobić to rzetelnie te same osoby musiałyby odbyć praktyki we wszystkich hotelach i restauracjach i porównywać swe doświadczenia z poszczególnych kuchni, co i tak nie byłoby miarodajne z uwagi na fakt, że do kolejnego miejsca przychodziłyby już bo-

gatsze o wiedzę i umiejętności zdobyte w poprzedniej kuchni).

Praktyki hotelowe odbywały się w bardzo dużych i dobrze znanych, prestiżowych hotelach, które dysponowały nie tylko menu opartym o współczesne światowe kulinarne trendy, ale również bardzo nowoczesnym sprzętem, zaawansowanym podziałem prac na różnych stanowiskach i działach. Tempo pracy w tych kuchniach wpływało jednak na to, że niemal niemożliwe dla praktykantek i praktykantów było przesłедzenie całej drogi danej potrawy, od produktu do serwowania. Jednocześnie stwarzały one inne możliwości, jak poznanie „logistyki” dużej, czasem kilkukondygnacyjnej kuchni. Ponadto określone czynności i procesy miały miejsce na określonych działach czy stanowiskach w różnych porach dnia, a nawet późnym wieczorem (np. cukiernia). Dlatego też osoby szczególnie zainteresowane optymalizacją możliwości jakie stwarzała im praktyka zostawały w kuchni nawet do późnych godzin wieczornych. W związku z tą specyfiką – polegającą na różnorodności zadań, rozpiętości wachlarza stanowisk i działów – wspólnym wnioskiem opiekunów praktyk i nauczycieli/nauczycielek był ten, iż pięć dni to stanowczo za mało, by móc zoptymalizować efekty i zintegrować zdobywaną wiedzę. Fakt ten nabiera jeszcze większego znaczenia w obliczu powtarzających się uwag, notowanych w dziennikach praktyk, a dotyczących potrzeby

stworzenia praktykantom i praktykantkom możliwości (oprócz czynnego zaangażowania w pracę kuchni) obserwowania z boku, na spokojnie, z dystansu (w celu zyskania szerszego oglądu) pracy w kuchni i na sali.

Można też zaryzykować stwierdzenie, iż w kuchni hotelowej nauczycielki i nauczyciele mogli nabrać nieco polotu, czy kulinarnego blichtru oraz zasmakować i poczuć zawrotne tempo i zakres prac kuchennych (ogólne schematy, techniki, procedury). Jednocześnie należy zauważyć, iż te same czynniki mogły onieśmielać i blokować aktywność i zaangażowanie niektórych praktykantek i praktykantów.

Kuchnie restauracyjne natomiast zazwyczaj oferowały możliwość obserwacji całej drogi, jaką przebywa dana potrawa (mniejsza przestrzeń), były bardziej kameralne, mniej onieśmielały i pozwalały na uzupełnienie i nadrobienie „na spokojnie” braków w wiedzy i umiejętnościach w konkretnych obszarach.

Ponadto konkretna kuchnia stwarzała także konkretne możliwości w określonych zakresach. Na przykład w kuchni Hotelu Anders w Starych Jabłonkach można było zaznajomić się z regionalnymi potrawami z ryb słodkowodnych, a w Hotelu Crocus w Zakopanem (oprócz wysokiego poziomu i szerokiego wachlarza menu kuchni nowoczesnej



snej) poznać menu kuchni obszarów górskich. Restauracja Trattoria umożliwiła dogłębne poznanie kuchni włoskiej, natomiast restauracja The Orienta w Hotelu Sheraton – kuchni tajskiej. Niektóre kuchnie (np. Hotel Crocus, Hotel Sheraton) bardziej niż inne umożliwiały zapoznanie się z nowoczesnymi sprzętami i urządzeniami używanymi w każdej dużej, nowoczesnej kuchni. kuchnia w Hotelu La Meridien Bristol w Warszawie stwarza jeszcze inne możliwości, posiada bowiem własną rzeźnię, a w Karczmie Jana w Olsztynie można było dogłębnie zaznajomić się z tradycyjną kuchnią polską w nowoczesnym wydaniu.

Korzyści z praktyk

Już diagnoza początkowa stanu wiedzy i umiejętności uświadomiła nauczycielkom i nauczycielom – a tok praktyk przesławienie to jeszcze wzmocnił – nie tylko rozdzielił, ale przepaść między zakresem, sposobami, treściami nauczania sztuki kulinarnej w szkołach zawodowych a realiami małej, średniej i dużej gastronomii w aspekcie trendów kulinarnych, technik, wykorzystywanych surowców i produktów, ale także – a może przede wszystkim – nowoczesnej bazy technologicznej i technicznej. Dlatego zakres korzyści wyniesionych z praktyk jest niezwykle szeroki i dotyczy nie tylko wzrostu umiejętności praktycznych oraz wiedzy na temat współczesnych sposobów uprawiania sztuki kulinarnej, ale również obszaru

własnej autoreprezentacji oraz zmiany głęboko zakorzenionych nauczycielskich postaw wobec celów i istoty uprawianego przez siebie zawodu.

Oczywistymi profitami płynącymi z praktyk jest zdobycie wiedzy – oraz świadomość możliwości jej praktycznego wykorzystania – dotyczącej:

- szerokiej gamy rodzimych i wykorzystywanych w kuchni światowej surowców i produktów (towaroznawstwo – także w obszarach produktów drogich i trudno dostępnych – np. owoce morza, skorupki, dziczyzna);
- trendów kulinarnych w obszarze technik kulinarnych (*sous vide*, *carving*, *slow food*, *live cooking*), sposobów serwowania i aranżacji potraw na talerzu, dekorowania dań i deserów;
- ciekawych połączeń barw i smaków;
- wykorzystania nietypowych elementów kulinarnych lub elementów typowych w sposób nietypowy (np. policzki cielęce, napoje z kwiatów).

W większości przypadków nauczycielki i nauczyciele po raz pierwszy zetknęli się (a nawet usłyszeli) nie tylko o zaawansowanych i kosztownych urządzeniach, bez których nie może się obejść żadna duża nowoczesna kuchnia (piec konwekcyjno-parowy, pakowarka próżniowa, schładzarka szokowa), ich niewiedza dotyczyła

również sprzętu drobnego (różne rodzaje profesjonalnych noży i innego sprzętu, np. do rozdrabniania).

W ferworze kuchennej „walki” praktykantów i praktykantek okazało się także jak wielkie znaczenie ma – kiedy cenna jest każda sekunda – znajomość fachowej terminologii i jednocześnie biegłość w posługiwaniu się terminologią międzynarodową oraz jej polskimi odpowiednikami. Dla większości nauczycieli i nauczycielek była to trudna szkoła ale i jedyna droga, by zyskali świadomość, że obcojęzyczna i na pozór trudna terminologia nie jest tylko dla ambitnych, ale musi stać się immanentnie wbudowana w kształcenie przyszłych pracowników i pracownic gastronomii.

Za szczególnie cenne wiadomości i obszary wiedzy zdobyte w ramach praktyk, z którymi zetknięcie się jest możliwe jedynie w ramach bezpośredniego obcowania i bycia w centrum pracującej pełną parą kuchni dużej restauracji lub hotelu, nauczyciele i nauczycielki uznali/ły także:

- wymogi i zasady oraz realia prowadzenia dokumentacji magazynowej oraz dokumentacji nieobligatoryjnej niezwykle ułatwiającej sprawne funkcjonowanie kuchni (dokumentacja wewnętrzna szeroko omawiana np. w Restauracji Moonsfera);

- zasady i tryb zamawiania produktów u poszczególnych hurtowników;
- metody koordynacji działań kuchennych – zarówno między poszczególnymi działami jak i we współpracy z pracownikami sali;
- zasady kalkulacji menu;
- wizerunek kucharza w bezpośrednim kontakcie z klientem;
- przykłady – do wykorzystania w szkole w formie anegdot – rozwiązywania problemów z klientem trudnym, niezadowolonym, sposoby wybrnięcia z kulinarnych „wpadek”;

Nauczyciele i nauczycielki biorący i biorące udział w projekcie dostrzegają niezwykle szerokie pole wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w rzeczywistości szkolnej. Większość nowych umiejętności mają zamiar praktycznie przećwiczyć i przetrenować z uczniami i uczennicami, a wśród nich:

- konkretne receptury z zakresu kuchni narodowych (polska, tajska, włoska), regionalnych (rejon górski, tereny nad jeziorami), kuchni światowej;
- położenie nacisku (po tym jak doświadczyli znaczenia tego etapu) na przygotowywanie *mise-en-place*, opowiadanie uczniom i uczennicom o znaczeniu dokładnego przygotowania



mise-en-place na następny dzień pracy kuchni (np. zamówienie lub pobranie składników).

Obok ogromnego wzrostu wiedzy i umiejętności praktykantów i praktykantek w efekcie odbytych praktyk zmianie uległo również postrzeganie własnej roli zawodowej oraz postawy wobec swojej pracy, zaangażowania, specyfiki pracy nauczyciela i nauczycielki zawodów gastronomicznych w świetle konieczności nieustannego bycia na bieżąco w obliczu ciągle zmieniającej się sztuki kulinarnej. Wzrost świadomości dotyczącej tego, że ich poziom wiedzy, umiejętności i ich bliskość lub dystans wobec trendów i wymogów nowoczesnej gastronomii wpływa znacząco na dalsze szanse edukacyjne i zawodowe uczniów i uczennic, którzy nie znajdują zatrudnienia, jeśli ich popisowym daniem jest ryż z jabłkami i cynamonem albo klopsiki w sosie koperkowym (którymi poleją rozgotowaną kaszę gryczaną) i jeśli na rozmowie kwalifikacyjnej będą próbować filetować rybę pierwszym lepszym nożem, który znajdują na blacie.

Niestety należy także z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że zbyt wielu i wiele spośród nich zbyt duży entuzjazm wykazywało i zbyt dużą wagę przywiązywało do „kolekcjonowania” gotowych receptur, którymi mogą podzielić się z uczniami i uczennicami, a za małą wagę do własnego twórczego rozwoju

oraz słuchania wskazówek szefów kuchni, na temat tego jak stymulować siebie (a następnie uczniów i uczennice) do otwartości, gotowości na zmianę, elastyczności, kreatywności i eksperymentowania. Na tym etapie bowiem cała przepiękna receptura staje się bezużyteczna, gdy brak jednego składnika. Te „zdobyte” (wyszukane, innowacyjne, imponujące) receptury są rzadko traktowane jako baza do odważnych „wariacji na temat”, a często tylko jako „gotowiec”, jako przykład na to, że sztuka kulinarna to okazja do eksperymentów, zabawy, sztuka kreacji, ale w wykonaniu mistrza, a nie nauczyciela/nauczycielki czy ucznia/uczennicy. Oczywiście nie można im mieć za złe tej słabości do wspaniałych receptur i należy także przyznać, iż jest to charakterystyczne w relacji uczeń – mistrz i w tym względzie cieszy, jest bowiem dowodem na zejście nauczycieli i nauczycielek ze swego pseudodeksperskiego cocołu i uznania niekwestionowanej wyższości opiekunów. Można zatem przypuszczać, iż tendencja ta będzie słabnąć w toku dalszej styczności z praktykowaniem gastronomii w restauracjach, hotelach i postawa ta będzie przesuwana się od bezkrytycznego uwielbienia i mechanicznego kopiowania do inspirowania się pracą doświadczonych, nagradzanych szefów kuchni, w kierunku pracowania nad własną inwencją i odkrywaniem oraz komponowaniem własnych zestawień barw i smaków. Opty-

mizmem napawa w tym obszarze także znakomite podejście do tematu (do problemu) opiekunów praktyk, doświadczonych mistrzów sztuki kulinarnej, którzy owszem – zdając sobie sprawę z faktu, że nauczyciele i nauczycielki są spragnieni/nione tych nowych receptur (by zabłyśnąć przed uczniami i uczennicami, kolegami i koleżankami z pracy, dyrekcją) – dzielą się nimi z praktykantami i praktykantkami, ale jednocześnie kładą bardzo duży nacisk na to, by każda receptura była tylko ilustracją tego, co można zrobić z określonych produktów i składników, jeśli podejździe się do sprawy kreatywnie, z otwartością, z wyobraźnią i z odwagą. Dlatego też opiekunowie zwracali uwagę na braki, ale i potencjał poszczególnych praktykantek i praktykantów w tym zakresie, jak również podkreślali znaczenie rozwijania twórczej wyobraźni i kreatywności na dalszej drodze doskonalenia zawodowego.

Bardzo ważna dla nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projekcie była również sposobność wymiany doświadczeń – w aspektach dydaktyki, merytoryki oraz organizacji pracy – z innymi nauczycielami i nauczycielkami, biorącymi udział w diagnozach a następnie w praktykach. Można mieć wprawdzie obawy, że często takie spotkanie polegała na wspólnym narzekaniu na brak finansów, na przeciążenie obowiązkami, na brak zrozumienia i współpracy ze strony dyrekcji i rodziców, na przestarzałe wypo-

sażenie pracowni i laboratoriów gastronomicznych. Tak bowiem było w istocie, jednak z wielu tych wspólnych narzekań, po dotarciu do pewnego punktu krytycznego, wynikały konstruktywne wnioski i plany dalszego działania.

Ponadto nauczycielki i nauczyciele mają świadomość, iż tak jak sami dostali/ły w ramach praktyk impuls i energię oraz podstawowy zestaw narzędzi do podnoszenia swych kwalifikacji, impuls taki otrzymają od nich uczniowie i uczennice, na zasadzie domina. Bowiem nawet jeśli nie ma w szkole warunków do szerokiej praktyki i wykonywania potraw, które nauczyciele i nauczycielki poznali/ły w toku praktyki (szczególnie, iż część z produktów jest zupełnie poza ich zasięgiem finansowym – np. przepiórki, sarnina, perliczki), to już sama opowieść, relacja i pokaz przybliżą wyobrażenie uczniów i uczennic o wybranym przez nich zawodzie do realnych oczekiwań pracodawców i dadzą im wiedzę na temat warunków pracy kuchni hotelowej i restauracyjnej. Tym samym ten pierwszy bodziec może być przez ambitnych uczniów i uczennice wykorzystywany jako motor samokształcenia i samodzielnego praktycznego wykonania określonych potraw w domu.

Ja w tym momencie jestem w stanie dziećciakom o wiele więcej pokazać niż przed odbyciem tu praktyk. A to jest bardzo ważne, bo oni potem, idąc na praktyki,



to już mają te techniki przećwiczone chociaż na tym podstawowym poziomie. Potem tylko te techniki doskonalą. Tak samo jest z recepturami. Nawet jeśli ja tylko im tę recepturę podam i o przygotowaniu opowiem, to jeśli ktoś z nich będzie się chciało dalej doskonalić i wykonać tę potrawę w domu to zawsze będzie mógł.

Zdarza się bowiem (a być może jest to nawet regułą), że dla uczniów i uczennic, którzy niedługo mają wejść na rynek gastronomiczny, kuchnia w takiej restauracji czy hotelu jest światem na tyle nieznanym, złożonym, obcym, że trudnym do wyobrażenia i abstrakcyjnym. Nie dziwi to oczywiście w świetle faktu, iż takim samym jawił się ich nauczycielom i nauczycielkom (którzy do momentu odbycia praktyk byli tylko i wyłącznie teoretykami), którzy przecież kształtują uczniowskie wyobrażenia o przyszłym zawodzie oraz wpływają na ich gotowość (częściej na brak gotowości) do efektywnego wejścia na ten rynek.

Dlatego wszystko wykorzystam w pracy z uczniami, absolutnie wszystko, nawet jeśli nie zrobię na przykład sarniny to o tym opowiem. No i standard obsługi tutaj to jest po prostu bajka i ogrom wiedzy do nauczenia się dla mnie i do opowiedzenia dzieciakom w szkole. Bo dla nich taka restauracja, bycie w niej, to jest po prostu abstrakcja.

Wiele nauczycielek i nauczycieli zwracało uwagę na problem, iż – z uwagi na wielkość kuchni w hotelach w których odbywały się praktyki – nie były w stanie „złapać” całego procesu, od poboru produktów po serwowanie gotowego dania. Zdarzały się głosy, że wolałyby/woleliby mieć możliwość spokojnej obserwacji całego procesu z boku, niż stania po kilka godzin na stanowisku i np. krojenia. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że duże kuchnie hotelowe (szczególnie w okresie wakacyjnym) mają zawrotne tempo pracy, ale z drugiej strony nadal nie traci na aktualności sensowność maksymy „*learning by doing*”, szczególnie zaś jeśli zdobywane umiejętności mają być przekazywane dalej uczniom i uczennicom muszą być przećwiczone.

Wiele praktykantek i praktykantów mówiło i pisało także o tym, że w efekcie odbytych praktyk wzrosła ich pewność siebie i poczucie wartości w aspekcie wykonywanej pracy zawodowej, co z pewnością – w ich odczuciu – przełoży się także na szybkość i sprawność przekazywania wiedzy uczniom i uczennicom oraz prezentowanie im praktycznego wykonania określonych potraw czy procesów. Styczność z dużymi kuchniami wpłynęła także na ich otwartość na kontrowersyjne połączenia smaków, kolorów (jedna z nauczycielek, o 26 – letnim stażu pracy, stwierdziła, iż ma teraz zamiar pozwolić uczniom i uczennicom na eksperymentowanie i wykazanie się pomysłowością).

Uczestniczki i uczestnicy praktyk wyrażali również swą wdzięczność za cenne wskazania metodyczne od opiekunów praktyk, będąc przekonanymi, że dzięki nim uatrakcyjnią swoje lekcje i zoptymalizują efektywność nauczania przedmiotów gastronomicznych. Dzięki rozmowom z opiekunami praktyk wiele praktykantek i praktykantów rozszerzyło także swoją świadomość dotyczącą możliwości wyszukiwania interesujących wiadomości i wskazówek praktycznych w Internecie, na portalach i forach, blogach kulinarnych.

Tak nauczyciele, jak i opiekunowie zgodnie powtarzają, że główną przyczyną niskich kompetencji i praktycznych umiejętności nauczycieli gastronomii jest kwestia bardzo prozaiczna, a mianowicie taka, iż w bardzo niewielu przypadkach mieli oni/miały one na drodze swej aktywności zawodowej jakąkolwiek styczność z kuchnią, choćby w małej gastronomii.

Z tej perspektywy zatem podstawową korzyścią płynącą z odbywanych w ramach projektu praktyk jest stworzenie im szansy poznania „kuchni od kuchni”: nie tylko obserwowania przy pracy kucharzy, ich pomocników i kelnerów, ale również aktywnego działania, uczestniczenia w przygotowywaniu, dekorowaniu, serwowaniu potraw, czyli szansy na bycie w procesie produkcyjnym od początku do końca oraz bycie w centrum kuchennego dowodzenia i organizacji. Jest to tym bardziej istotne, iż w rzeczywistości niewielu

spośród nauczycieli praktycznej nauki zawodu jest kucharzami z wykształcenia.

Kolosalne zmiany w moim warsztacie pracy. Bo my, jak większość nauczycieli, nie jesteśmy kucharzami, ja po studiach jestem żywieniowcem, a niestety nikt mnie na studiach nie uczył technik krojenia czy innych prac wykonywanych w renomowanych restauracjach.

Nauczyciele i nauczycielki po odbyciu praktyk niemal jednogłośnie uznają je za niezwykle bogate doświadczenie i są wdzięczni za szansę dotarcia do wiedzy i umiejętności, których nie mogliby zdobyć żadnym innym sposobem: ani szkoleniom (nawet praktycznym), ani w toku samodzielnego studiowania literatury i prasy i późniejszego próbowania w szkole czy w domu, jak wykonać daną potrawę według poznanej receptury. Najcenniejsza – obok oczywistych korzyści takich jak przyrost wiedzy i umiejętności w wielu zakresach i na różnych poziomach (nomenklatura, receptury – także wykwinne potrawy – sprzęt od najdrobniejszego po wielki) – była bowiem możliwość zobaczenia i doświadczenia na własnej skórze warunków, trybów, organizacji pracy dużej kuchni renomowanej restauracji czy hotelu.

To jest niewątpliwie doświadczenie, którego nie udałoby mi się zdobyć w żaden inny sposób. Poznanie restauracji od kuchni to jest, a przynamniej powinno,



być marzenie każdego nauczyciela, który uczy w tym zawodzie, żeby mógł w sposób profesjonalny kształcić przyszłych gastronomów.

Ogrom wiedzy, można się dowiedzieć bardzo dużo. Chociaż tak jak restauracja jest z górnej półki, tak też produkty – sarna, przepiórki, baranina, jagnięcina, cielęcina, perliczki, nawet zupy są bardzo wyrafinowane – i takich produktów w szkole z młodzieżą raczej nie można wykonać, bo bariera cenowa. Ale dla mnie super, bo nigdy nie miałam w życiu z tym kontaktu, niepowtarzalna rzecz. Dla mnie to jest bezcenne, nie umiem tego słowami określić, tego nie można za żadne pieniądze zdobyć, bo gdybym tego nie przeżyła i nie doświadczyła, to bym nie miała o tym pojęcia.

Styczeń z realiami pracy w kuchni (na które składała się nie tylko możliwość poznawania tajemnych receptur „na czasie” i nowoczesnych sprzętów, ale także żmudne kilkugodzinne wykonywanie prostych na pozór, ale potrzebnych na określonym stanowisku czynności – np. krojenie ogórków (a w efekcie opuchnięte nogi i ręka sztywna od trzymania noża) wpłynęła na uzyskanie pełnego, adekwatnego do rzeczywistości obrazu tak zalet, jak i trudów w pracy w gastronomii (na tak wysokim poziomie). Wiedza ta jest natomiast dla uczniów i uczniów przynajmniej tak samo – jeśli nie bardziej – cenna jak poznanie konkretnych

receptur czy „sztuczek” szefów kuchni. To obcowanie z „kuchnią od kuchni”, będące w większości przypadków pierwszym kontaktem praktykantów i praktykantem z realiami pracy w kuchni hotelowej czy restauracyjnej, stało się dla nich bodźcem, który wyzwolił w nich zupełnie nowe (wielostronne, dynamiczne) myślenie tak o pracy w gastronomii i niezbędnych do tego wiedzy i umiejętnościach (które muszą przekazać dalej uczniom i uczennicom), jak i impulsem do wzbudzenia w sobie ciekawości poznawczej, odkrycia (lub odkurzenia po latach zawodowej rutyny) własnej pasji do gotowania, elastyczności, gotowości i chęci do eksperymentowania w kuchni. Zatem jednym z profitów odbytych praktyk jest gotowość do dalszego uczenia się od lepszych (i najlepszych) i samodzielnego podnoszenia własnych umiejętności oraz rozszerzania zakresu wiedzy i śledzenia bieżących trendów, traktowanie (na nowo albo po raz pierwszy) swojego zawodu w kategoriach zabawy i przygody. Z tej perspektywy zatem można potraktować praktyki jako wyzolenie nauczycieli z kultu teorii i podręczników, ośmieszenie do poszukiwań oraz zaszczepienie w nich świadomości, iż praktyka jest jedyną drogą i podstawą bycia efektywnym nauczycielem przedmiotów gastronomicznych.

Zawsze podkreślam, że „praktyka czyni mistrza” i w tym przypadku nie ma odstępstw. Jestem przekonany o słuszno-



ści prowadzenia szkoleń dla nauczycieli. Jest to jedyna słuszna droga do zniwelowania słabych stron praktykantów. Można gotować w domu, opierając się na dobrych i sprawdzonych przepisach, można w domu kroić cebulę, żeby ćwiczyć umiejętności manualne, ale ktoś musi najpierw pokazać, jak należy to robić poprawnie. I właśnie takie szkolenia, praktyki czy staże w dobrych restauracjach pod okiem dobrych szefów kuchni dają taką możliwość.

Andrzej Zielaskiewicz, Karczma Jana, Olsztyn

Zauważalne jest wśród nauczycieli, że spotkania z mistrzami sztuki kulinarnej i praca u ich boku daje im wiele satysfakcji i pobudza żywą pasję gotowania. Bardzo ważna jest też wymiana doświadczeń między nauczycielami zawodu biorącymi udział w projekcie. Udział w projekcie to nie tylko praktyki, bo on ma na celu coś jeszcze – zainteresować nauczyciela rozwijaniem siebie i swoich umiejętności, bo żeby być dobrym nauczycielem, trzeba zrozumieć, że w tej dziedzinie trzeba uczyć się przez całe życie. Uważam że nauczyciele jak najbardziej potrzebują takiej świadomości.

Krzysztof Szulborski, mistrz sztuki kulinarnej, Stowarzyszenie Polskich Kucharzy i Cukierników Region Pomorski

W świetle powyższych analiz należy stwierdzić, iż Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie mo-



delu” stworzył jego uczestnikom i uczestniczkom nie tylko możliwość styczności z potrawami ze światowego kanonu, ale też – a może przede wszystkim – unikalną możliwość skonfrontowania swoich własnych wyobrażeń i przekonań z realiami funkcjonowania dużej gastronomii, poznania praktycznej strony funkcjonowania dużych kuchni hotelowych i restauracyjnych, ku czemu nie miałyby i nie mieliby możliwości gdyby, nie wzięły/li udziału w praktykach w ramach projektu.

Znajomość prawideł i charakteru pracy w dużych kuchniach (czasem nawet kilkupoziomowych) jest niezwykle cenną wiedzą, jaką mogą przekazać uczniom i uczennicom, przybliżając ich wyobrażenie o zawodzie – który mają w przyszłości wykonywać – do współczesnych realiach przy spełnianiu wymogów pracodawców. Stworzone – dzięki odbywanym w ramach projektu praktykom możliwości (dzięki wiedzy i doświadczeniu opiekunów praktyk i ich współpracowników, jak również dzięki specyfice dużych kuchni) są zatem stratą w dziedzinę w aspekcie odpowiedzi na główne braki (co akcentują opiekunowie praktyk, ale także odbywający praktyki nauczyciele i nauczycielki) na drodze kształcenia w zawodzie nauczyciela/lki przedmiotów gastronomicznych. Stwarzają także liczne okazje do konfrontacji wiedzy wyniesionej przez nauczycielki z podręczników z praktyką gastronomiczną, wskazując, iż pierwsza z drugą często gwałtownie

się rozmiągają. Taka konfrontacja wpływa z pewnością na krytyczną refleksję nad „kanonem” podręczników do nauczania przedmiotów gastronomicznych, prowadząc jednak również do zwiększenia kreatywności nauczania i elastycznego podejścia do znaczenia i roli praktyki.

Problemy i ambiwalentne odczucia nauczycielek i nauczycieli

Wielkość kuchni i tempo pracy

W ocenie praktykantów i praktykantek bardzo ważne było stworzenie im – w toku praktyk warunków do poznania całej drogi produktu: zamówienie, przyjęcie towaru, magazynowanie, obróbka wstępna, przygotowanie mis-en-place, robienie potrawy, aranżacja i wydawanie poszczególnych potraw w systemie *à la carte* oraz bankietowym. Niestety w bardzo dużej – czasem wielopozomowej kuchni hotelowej – przejście takiej drogi edukacji nie jest wykonalne, na pewno nie w pięć dni i nie w epicentrum dynamiki pracy kuchni w środku sezonu. W wielu kuchniach, w których odbywały się praktyki opiekunowie dokładali jednak wszelkich starań (wzorem był Adam Chrzóstowski z Restauracji Ancora w Krakowie), by taki proces pokazać.

Niezwykle szybkie tempo i dynamika pracy w dużych kuchniach hotelowych czy restauracyjnych podzieliła opinie nauczycielek i nauczycieli co do profitów, płynących ze sposobności odbywania w nich praktyk. Wiele nauczycielek i nauczycieli ceni sobie takie doświadczenie, zwracając uwagę, iż tylko dzięki wrzuceniu ich w tę zawrotną rzeczywistość pracującą na pełnych obrotach gastronomii są oni/one w stanie poznać specyfikę pracy w gastronomii (także wysoki poziom stresu, konieczność samodzielności, kreatywności) i później opowiedzieć i uświadomić ważność tych aspektów uczniom i uczennicom. Dla innych natomiast czynnik ten był w trakcie praktyk przyczyną zbyt dużego stresu, uniemożliwiając efektywną naukę, wprawiał w stan oszołomienia.

Opiekun praktyki w Hotelu Sheraton w Warszawie powiedział w trakcie wywiadu, iż grupa praktykantek, z którą pracował, była niezwykle mocno zaangażowana i chętna do nauki, choć poziom wiedzy i umiejętności był różny. Wskazał jednak na fakt, że wielkość i zawrotne tempo pracy w takiej kuchni może wprawić w osłupienie nie tylko nauczycielkę na praktykach, ale nawet doświadczonego kucharza:

Hotel bardzo wielki, jest w stanie przstraszyć każdego ze względu na to, jak skomplikowana jest kuchnia i ze względu na wielkość, może przerazić i nie ma od-

nośników porównywalnych do tej kuchni w Polsce co do wielkości i szybkości pracy tam. Ale to kwestia planu szkolenia na danym dziale, żeby nie narzucić za dużo, bo to by im zaszkodziło i nie wyniosłyby nic.

Zatem po pewnym czasie, niezbędnym na adaptację w tych warunkach, praktyka może być bardzo efektywna, jeśli w sposób odpowiedni ułoży się jej program. Konieczne jest zatem wypośrodkowanie między bardzo bogatym programem praktyk, często ogromną chęcią praktykantek i praktykantów do nauki, bogactwem możliwości, ale i realiami jakie daje dana konkretna kuchnia w konkretnym miejscu a tym, by nie wymagać za dużo i nie próbować nadrobić wieloletnich zaległości w kilka dni praktyk.

W wywiadach indywidualnych uczestniczki i uczestnicy praktyk mówią o tym pierwszym momencie „oszołomienia” wielką kuchnią restauracyjną/hotelową, choć – jak zaakcentowałem wcześniej – odczucia w tym aspekcie bywały różne, nie zawsze negatywne:

*Po raz pierwszy zetknęłam się z taką profesjonalną, dużą kuchnią. Pocho-
dzę z bardzo małej miejscowości i pra-
cuję w małej szkole i dla mnie jest
korzystne, że to bardzo duża kuchnia.
Przeszłam kilka działów, poznałam taką
logistykę kuchni hotelowej.*



Oczywiście trzeba tu uwzględnić bardzo szeroki – w tym przypadku – margines wpływu, jaki na te odczucia wywierają indywidualne garnitury cech psychologicznych i temperament poszczególnych nauczycieli i nauczycielek, ale również zakres ich wiedzy/niewiedzy (biegłość) w sztuce kulinarnej. Jeśli bowiem czyjaś wiedza jest czysto teoretyczna (a i na

tym obszarze zdezaktualizowana i szczątkowa, mniej niż elementarna) i jest to pierwszy kontakt z „żywą” gastronomią – a osoba jest dodatkowo wrażliwa i ma kłopoty z budowaniem poczucia własnej wartości to zakres niewiedzy oraz poziom oszołomienia mogą być na tyle duże, że nie motywują do działania i nauki, ale paraliżują.

Konieczność podporządkowania się

Należy także jednoznacznie stwierdzić, iż praca w sercu dynamicznej, dużej kuchni wymaga odporności na stres oraz umiejętności podporządkowania się kuchennej dyscyplinie – każdy musi znać „swoje miejsce w szeregu” – oraz pracy w grupie. Takie cechy nie są niezbędne do wykonywania zawodu nauczycielskiego, a wręcz przeciwnie – większość nauczycieli i nauczycielek wykonuje swoją pracę w sposób niezawisły od nikogo i niczego i bez znaczącej kontroli. Dlatego też wielu i wiele spośród nauczycieli i nauczycielek biorących udział w praktykach takich cech nie posiada i trudno było im – jako osobom „wszechwiedzącym” i przyzwyczajonym do korzystania z (uzurpowanego) luksusu ustalania oraz narzucania rytmu i reguł funkcjonowania szkoły i klasy – podporządkować się dyscyplinie.

Zakres wiedzy/niewiedzy a motywacja do nauki

Dodatkowym wzmocnieniem stanu szoku, lub też pełnej mobilizacji do nauki i uzupełniania swej niewiedzy jest też autoreprezentacja nauczycieli i nauczycielek, z naciskiem na wyobrażenie o własnych kompetencjach w wykonywanym zawodzie. Dla niektórych bowiem infor-

macje, które uzyskiwali w trakcie wstępnej diagnozy umiejętności i wiedzy, były czymś, z czym trudno było się pogodzić, gdyż zbyt mocno ingerowały i weryfikowały ich wyidealizowane wyobrażenie na temat własnych kompetencji i możliwości. Dla innych natomiast był to zimny prysznic i po przełknięciu tej gorzkiej pigułki i zastanowieniu się nad sensownością otrzymanych uwag i informacji zabrali się do ciężkiej, mozolnej (ale i satysfakcjonującej) pracy nad niwelowaniem braków teoretycznych i praktycznych.

Należy także zauważyć, iż te trudności i ambiwalentne odczucia nauczycieli i nauczycielek co do niektórych aspektów odbywanych praktyk, mają jeszcze jedną przyczynę. Otóż większość nauczycieli i nauczycielek doskonale zdaje sobie sprawę, że są tylko i wyłącznie teoretykami i teoretyczkami. Jednocześnie przekonani są (byli i byli przed przystąpieniem do projektu), że ta teoria to jest ich mocna strona. Przystąpili/ły do projektu głównie po to, by zderzyć się z praktycznym obliczem gastronomii. A okazało się, że ich słabością jest nie tylko brak doświadczenia z praktycznymi wymiarami rzeczywistości pracy w gastronomii, ale że ich „konik” – czyli teoria – jest u większości na bardzo słabym, niskim, niezadowalającym poziomie. Fakt ten powodował często zagubienie, o którym mówił Adam Chrzóstowski z Restauracji Ancora w Krakowie, zwracając uwagę na pewną tendencję, że odbywający u niego



w kuchni praktyki nauczyciele i nauczycielki często (co początkowo opiekuna dziwiło) koncentrowali się za bardzo na zaawansowanych technikach i chcieli poznać skomplikowane procedury i procesy, podczas gdy mieli potężne zaległości w technikach bazowych.

Dostrzeganie i przewidywane problemy wdrażania zdobytej wiedzy i umiejętności w rzeczywistości szkolnej

Wszyscy nauczyciele i nauczycielki biorący udział w praktykach w ramach projektu deklarują wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami i uczennicami.

Wiedzę zdobytą tu bardzo mocno wykorzystam w praktyce. Inne potrawy z dań, dekoracja inna i nowoczesna, bo w szkole tego się nie robi.

Same techniki serwowania nawet, wykładania na bufety – bo talerzówki nie obserwujemy bo jest późno robiona – nowe interesujące sposoby – to, co leżało na testach kompetencji. Nowe „patenty”, nie ma tu tajemnic.

Zdobytą wiedzę wykorzystam w praktyce na pewno, nawet sama organizacja pracy na kuchni jak wygląda, sprzęt sto-

sowany, techniki krojenia, komponowania i dekorowania talerzy.

Większość stara się robić to w sposób praktyczny, angażując uczniów i uczennice w samodzielne (pod kierunkiem) wykonywanie konkretnych potraw. Tu w niektórych niemodernizowanych szkołach pojawiają się jednak trudności w postaci przestarzałego wyposażenia kuchennego (np. stare piekarniki, kuchenki gazowe) lub/i kompletnego braku szans na wyposażenie pracowni i laboratoriów szkolnych w nowoczesny sprzęt drobny i duży dobrej klasy (niewiele szkół posiada choćby profesjonalne noże). Szanse takie jednak istnieją, nie są natomiast znane nauczycielkom i nauczycielom (ani – co widać po sygnalizowanych problemach – dyrekcjom szkół). Warto zatem zastanowić się nad wsparciem (choćby informacyjnym) przy okazji takich projektów, w aspekcie możliwości, źródeł pozyskiwania funduszy na doposażanie i wyposażanie pracowni, czyli wzbogacić projekt o choćby niewielki panel menadżerski. Część nauczycieli i nauczycielek wspomina o tym, iż niektóre obszary wiedzy przekazuje w toku opowiadania i wykładu (np. nowoczesne sprzęty stosowane w dużych kuchniach hotelowych i restauracyjnych). Niektórzy nie widzą jednak możliwości praktycznego wykonywania konkretnych pozycji menu razem z uczniami i uczennicami, dla nich bowiem poważnym problemem staje się kwestia kondycji finansowej oraz real-

nych możliwości zakupywania produktów drogich i luksusowych (np. skorupiaki), jak również ich niedostępność – np. w małych ośrodkach miejskich, w których trudno nawet o świeżą rybę słodkowodną, a co dopiero o owoce morza. Istotnie, fakt ten można uznać za obiektywną przeszkodę w ćwiczeniu samodzielnego wykonywania jakiejś potrawy, jednak trudność tę można (w pewnym zakresie) obejść. Można bowiem – np. oglądać z uczniami i uczennicami (programy telewizyjne, videoblogi szefów kuchni) przygotowywanie takich potraw, „na żywo”, krok po kroku; można nagrywać własne wykonywanie takiej potrawy a następnie oglądać nagranie w klasie. Szansą na minimalizowanie tych problemów jest również nawiązywanie stałej współpracy z restauracjami i hotelami w regionie, w którym znajduje się szkoła czy też firmami, które mogą w szkołach robić prezentacje/pokazy nowoczesnego sprzętu.

Wskazówki opiekunów na dalszą drogę doskonalenia zawodowego

Opiekunowie praktyk z dużym zaangażowaniem i odpowiedzialnością podeszli do swoich zadań, czego dowodem są przemyślane zbiory wskazań na dalszą drogę doskonalenia zawodowego, które sformułowali i przekazali każdej prakty-

kantce i praktykantowi. Analogicznie do zróżnicowanych zakresów słabych i mocnych stron nauczycieli i nauczycielek, zauważanych przez opiekunów, różnorodne są wskazówki.

Część z nich zatem dotyczy bardzo indywidualnych obszarów braków, tak jak p.:

- trening ze znajomości ryb morskich wraz z ich filetowaniem oraz poznanie i posmakowanie wszystkich gatunków owoców morza;
- doskonalenie podstawowych technik krojenia (praca nożem a nie tylko urządzeniami do rozdrabniania);
- rozbiór i obróbka mięsa, drobiu: fachowy rozbiór tusz drobiu i znajomość anatomii i rozbioru tuszy wołowych i wieprzowych;
- zdobywanie wiedzy i umiejętności w przyprawianiu potraw (wyrabianie smaku).

Pozostałe natomiast powtarzają się bardzo często i można stwierdzić, iż powinny stać się uniwersalnym zbiorem wskazań, na podstawie których nauczycielki i nauczyciele sztuki kulinarnej świadomi odpowiedzialności jaka ciąży na nich wobec uczniów i uczennic powinny/i konstruować indywidualne plany systematycznego doskonalenia zawodowego. Wcielanie w życie tych rad i wskazań po-



winno zatem stać się swoistym nawykiem. Do tych wskazówek należą:

- zapoznanie się z zasadami funkcjonowania nowatorskich urządzeń kuchennych (np. mikserem ciśnieniowym Paco Jet, cyrkulatorem Sous Vide – poznanie temperatur potrzebnych do obróbki, piec konwekcyjno-parowy, schładzarka szokowa, pakowarka próżniowa);
- poszerzanie wiedzy z zakresu kuchni międzynarodowej i nowoczesnej;
- nazewnictwo międzynarodowe stosowane powszechnie we współczesnej kuchni oraz znajomość odpowiedników w języku polskim;
- udział w imprezach o charakterze kulinarnym: targi gastronomiczne, a wraz z uczniami konkursy kulinarne, po to, by śledzić aktualne trendy i nabierać „obycia” ze współczesnymi obliczami sztuki kulinarnej;
- szkolenia z różnych zakresów tematycznych i w różnych rodzajach zakładów gastronomicznych (od hoteli po restauracje), o różnych profilach gastronomii: kuchnie z różnych stron świata, z nowoczesnego sprzętu kuchennego;
- nawiązywanie współpracy z szefami kuchni z regionalnych kuchni (hotele, restauracje) w miejscu zamieszkania i/ lub nauczania, zapraszanie profesjonalistów na lekcje, odwiedzanie ich

z uczniami i uczennicami w prowadzonych przez nich kuchniach;

- odbycie gruntownej praktyki w zakładzie gastronomicznym, gdzie nie stosuje się produktów *convenience* (gotowe sosy, wywary, mrożonki, filety, porcje);
- zdobywanie, poszerzanie, pogłębianie wiedzy na temat różnorodności surowców i produktów spożywczych (np. wizyty u lokalnych dystrybutorów surowców gastronomicznych);
- starania o praktyki dla siebie i najlepszych absolwentów w specjalistycznych firmach cateringowych na odpowiednich stanowiskach: częściowo w dziale sprzedaży, serwisie i kuchni – jako całość szkolenia bez zawężania się do poszczególnych działów;
- dodatkowa praca (w miarę możliwości) w zakładach gastronomicznych.

Wskazówki te jednoznacznie uzmysławiają fakt, iż praktyka hotelowa i restauracyjna w ramach projektu to bardzo ważny krok w stronę uzupełniania nauczycielskich braków, ale jednocześnie jest to tylko impuls i przestrzeń na wskazanie możliwości i czas zupełnie niewystarczający do uzupełnienia tychże braków. Prawidłowość tę zauważają opiekunowie:

Pięć dni zajęć to zbyt mało, aby zapoznać praktykanta z rzeczywistą pracą w kuchni. Czas ten pozwala jedynie ogólnikowo i dosyć pobieżnie omówić i przedstawić tematy zawarte w programie. My, jako fachowi kucharze, chcielibyśmy jak najlepiej przekazać wiedzę, bowiem mamy świadomość, że od tego jak nauczymy nauczycieli zależy to, jaki trafi do nas pracownik. Dlatego też wciąż podkreślam, że takie szkolenia powinny trwać o wiele dłużej. Praktyka jest najlepszym sposobem na ćwiczenie swoich słabych stron, obycie ze sprzętem, nabranie umiejętności manualnych i poznanie, na czym tak naprawdę polega praca w kuchni. [...] Tylko kontakt z kuchnią na żywo daje pełen obraz pracy kucharzy. Pozwala poznać stosowane produkty, surowce, przyprawy. Uczy też organizacji pracy, a także pracy w zespole. Praktykant po dłuższym czasie nabiera pewności siebie i obycia ze sprzętem. Takie praktyki powinny trwać kilka tygodni, ponieważ w kilka dni trudno jest nabrać wprawy, a do właściwego wykonywania zawodu jest ona niezbędna”.

Andrzej Zielaskiewicz, Restauracja Karczma Jana w Olsztynie

Dlatego też tak ważne miejsce wśród udzielanych nauczycielom i nauczycielkom wskazówek zajmuje propozycja szkolenia możliwości regularnego, systematycznego kontaktu z realiami pracy kuchni, np. poprzez podjęcie dodatkowej pracy w kuchni.

Podsumowanie monitoringu praktyk

Wielu spośród opiekunów praktyk (szefów kuchni) zaoferowało swoim praktykantkom i praktykantom dalszą pomoc w formie kontaktu telefonicznego, wymiany e-maili czy nawet możliwości przyjazdu do nich na spotkania wraz z uczniami i uczennicami. Oprócz tego dali praktykantkom i praktykantom także wiele cennych wskazówek dotyczących dalszych kierunków i sposób doskonalenia zawodowego po zakończeniu praktyk. Wśród tych rekomendacji jedną z istotniejszych była ta dotycząca palącej potrzeby nawiązania współpracy z miejscowymi hotelami i restauracjami (obserwowanie pracy profesjonalnych kucharzy, asystowanie im – cenne zarówno dla nauczycielek, jak i dla ich uczniów i uczennic); dalsze uczestniczenie w różnorodnych szkoleniach i – jeśli jest okazja – w programach takich jak ten, w ramach którego odbyła się praktyka; zapraszanie do szkół przedstawicieli firm produkujących i sprzedających nowoczesny sprzęt gastronomiczny (pokazy, uzyskanie katalogów z opisem i funkcjonalnością konkretnych sprzętów i urządzeń); uczestniczenie w targach branżowych; uczestniczenie w konkursach w roli obserwatora; częstsze i „głębsze” korzystanie z możliwości jakie dla doskonalenia zawodowego w dziedzinie gastronomii stwarza Internet (fora, blogi, telewizja



kulinarna, itd.); śledzenie na bieżąco aktualnej literatury (w miejsce zdezaktualizowanych i nieprzystających do rzeczywistości na rynku gastronomicznym podręczników szkolnych) i branżowej prasy, a nawet – co bardzo istotne – sumienne ćwiczenie w domu tak prostych umiejętności (np. techniki krojenia i siekania – wiele nauczycielek ma w ocenie opiekunów problemy z tempem pracy), jak i własnej kulinarnej wyobraźni i kreatywności (tworzenie ciekawych smakowo i aranżacyjnie dań).

Jak wskazują powyższe refleksje i wnioski, praktyka w kuchni renomowanego hotelu czy restauracji, w swej złożoności i wręcz zawrotnym tempie, staje się często punktem krytycznym w nauczycielskim postrzeganiu poziomu swej wiedzy i poziomu niewiedzy i nieumiejętności, jak również punktem zwrotnym w myśleniu, o tym jaka jest a jaka mogłaby być (powinna być) ich rola w przygotowaniu uczniów i uczennic do wejścia na rynek pracy. Dlatego też praktyki te są niezwykle istotne (i co niejednokrotnie podkreślali tak nauczyciele, jak i opiekunowie – stanowczo za krótkie), jednak jest to pierwszy krok na dalekiej drodze do doskonałości zawodowej w kierunku stania się efektywnym (cały czas gotowym na zmianę i elastycznie podchodzącym do swej wiedzy i umiejętności) nauczycielem. Wymóg ciągłości i systematyczności dotyczy także śledzenia nowych trendów, technik, oryginalnych receptur poprzez

branżowe portale internetowe, literaturę i prasę, oglądanie programów kulinarnych w telewizji. Sukces projektu i szansa uczniów i uczennic na sukces w przyszłości zależy bowiem także od tego, jak nauczyciele i nauczycielki, biorący/e udział w projekcie, będą dalej chcieli się kształcić w zawodzie, czy nadal będą podążać za dynamicznie, nieustannie a wręcz gwałtownie (czy skokowo) zmieniającym się światem gastronomii i czy zrozumieli w toku praktyk konieczność nieustannego uczenia się oraz niemożność osiągnięcia kiedykolwiek punktu, w którym będą mogli ustać w podążaniu za nowością. Szef kuchni w Hotelu Crocus w Zakopanem uważa taką właśnie świadomość konieczności bycia na bieżąco oraz aktywność w tym kierunku za jedną z gwarancji nauczycielskiego (a przez to i uczniowskiego) sukcesu:

I tak co roku albo co pół roku nauczyciel powinien śledzić te nowinki i zmiany, śledzić także firmy produkujące nowoczesny sprzęt, żeby pokazywać i uświadamiać uczniów w szkole w tym temacie. Także jak wykorzystać urządzenia laboratoryjne np. w przemyśle spożywczym. Czyli śledzić nie tylko trendy co do tego co się dzieje na talerzu.

Oczywiście jedną z barier, którą stale mają w świadomości nauczyciele i nauczycielki, ale i szefowie kuchni (którzy w większości pamiętają skostniałość systemu kształcenia zawodowego,

które sami odebrali) jest to, że nauczyciel musi przygotować ucznia do zdania egzaminu zawodowego. Natomiast egzamin zawodowy nie ma obecnie nic (lub ma bardzo niewiele) wspólnego z rzeczywistymi wymogami i trendami współczesnej gastronomii (ale to się zmieniamy nadzieją, że na lepsze). Istnienie problemu na poziomie systemu dostrzegają nie tylko konkretni nauczyciele i nauczycielki, ale również szefowie kuchni, którym trudno jest znaleźć wśród absolwentów i absolwentek szkół zawodowych materiał na swój personel.

Oczywiście wyniki, efekty projektu będzie można sprawdzić dopiero za jakiś czas, to szefowie kuchni będą mogli je ocenić kiedy ci uczniowie kształceni przez nauczycieli biorących udział w projekcie trafią do zakładów pracy w całej Polsce na praktyki. [...] Ale ważną rzeczą też jest żeby zmieniły się egzaminy zawodowe w szkołach gastronomicznych. Bo jeśli uczeń uczy się u mnie nowych technik i nowych sprzętów i produktów i idzie na egzamin zawodowy i gotuje zupę szczawiową i ryż z jabłkami, to to nie jest temat na pracę dyplomową w szkole zawodowej. Powinny być także egzaminy „pierwsze” – czyli kwalifikujące do takiej szkoły, to by też ułatwiło prace nauczycielom. Sebastian Krauzowicz, Hotel Crocus, Zakopane

Gastronomia w Polsce i na świecie poszła bardzo dużo do przodu, ale nasze szkolnictwo utkwiało gdzieś latach 60/70. I nie jest to wina nauczycieli, bo oni mają chęci poznawcze, tylko nie mają możliwości. A to wynika z błędnego systemu nauczania tego zawodu.

Michał Tkaczyk, Hotel Le Meridien Bristol, Warszawa

W ramach odbytych praktyk, nauczyciele i nauczycielki zawodu kucharz i pokrewnych, mieli/miały niepowtarzalną okazję odbycia praktyk w najlepszych kuchniach restauracyjnych i hotelowych. Zestawiając wyniki diagnozy początkowej z zakresem wiedzy i umiejętności, którymi praktykantki i praktykanci dysponują po zakończeniu praktyk, jestem przekonany o głębokim sensie i bardzo dużej efektywności odbywania praktyk zawodowych w kuchniach pracujących na najwyższym światowym poziomie. Dzięki uczestniczeniu w praktykach nie tylko otrzymali pakiet wiedzy i umiejętności (a raczej ich próbkę i ogromną zachętę do dalszego rozwoju w kierunku ich pogłębiania i poszerzania), ale praktyki zaszczepiły w wielu z nich także zupełnie inną jakość w myśleniu o własnej pracy i odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa wobec uczniów i uczennic. Przekonanie o sensie, ale i konieczności kształcenia przez całe życie, jak również rozbudzenie pasji do wykonywanego zawodu to podstawowe – obok przyrostu wiedzy i umiejętności merytorycznych – korzyści wynie-



sione z praktyk i uczestnictwa w projekcie „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”.

Powyższe rozważania i wnioski zawierają refleksje o – trudnym do przecenienia – znaczeniu, innowacyjności oraz szerokim wachlarzu korzyści, jakie stworzył projekt i praktyki organizowane w jego ramach. Projekt jest pierwszym krokiem na drodze pokonywania przepaści między rzeczywistością szkolną a realiami funkcjonowania gastronomii. Osiągnięte przez praktykantów i praktykantki efekty oraz bardzo pozytywne i konstruktywne opinie na temat projektu, wydawane nie tylko przez opiekunów praktyk, ale również w szerszym kontekście przez środowisko branżowe, dowodzą trafności objętej drogi. Istotną jest jednak dalsza aktywność nauczycieli i nauczycielek, która wydaje się być kluczem do – odległego w czasie – sukcesu, którego miarą będzie wypuszczenie ze szkół zawodowych absolwentów i absolwentek przygotowanych do pracy na rynku gastronomicznym i pomysłnie przechodzących konfrontację z realnymi oczekiwaniami pracodawców i złożonymi wymogami rynku. Jednak bardzo wyraźna w świetle efektów i wyników działań projektu staje się również konieczność systematyczności, regularności, nawykowości stykania nauczycieli i nauczycielek zawodu kucharz i pokrewnych z praktyką w gastronomii. Pałca staje się w konsekwencji potrzeba inkorporacji tej idei w rozwiązania systemowe,

na poziomie przygotowywania do przyszłej pracy kandydatów i kandydatek do zawodu nauczycielskiego, a później na etapie aktywnego uprawiania zawodu. Wypracowanie rozwiązań systemowych jest konieczne, aby świeżo upieczeni nauczyciele i nauczycielki nie musieli/ały już przechodzić trudnych konfrontacji ze swoją niekompetencją i nie musieli (od razu po studiach kierunkowych) nadrobić kolosalnych braków, ale by mogli „spokojnie” skoncentrować swoją uwagę na tym, by być cały czas na bieżąco z kalendarzowo migoczącymi trendami gastronomicznymi.

Analiza danych uzyskanych z diagnozy wiedzy i umiejętności

W celu zbadania potrzeb oraz kwalifikacji uczestników i uczestniczek projektu założono przeprowadzenie diagnozy początkowej *in* (przed rozpoczęciem praktyk) i końcowej *out* (po zakończeniu 5-dniowego przygotowania i 10-dniowych praktyk) wiedzy i umiejętności praktycznych nauczycieli i nauczycielek.

W czasie diagnozy przeprowadziłem dla 45 uczestników i uczestniczek projektu zaplanowane działania diagnostyczne, na które składały się: przygotowanie i przeprowadzenie testu wiedzy z zakresu sztuki kulinarnej, diagnoza umiejętności

praktycznych z zakresu bazowych procesów w kuchni oraz zadania grupowego, polegającego na przygotowaniu 4 – potraw (na jedną diagnozowaną 9 – osobową grupę) według pomysłu/receptury uczestników/ek (na zasadzie *black box*). Kolejnym etapem diagnozy było wykonanie przez uczestniczki i uczestników prezentacji dydaktycznej związanej z klasycznymi technikami kucharskimi – prezentacje zostały ocenione przeze mnie pod względem zawodowym.

Poniższa tabela zawiera zestawienie: średnich wyników przeprowadzonego testu teoretycznego, testu praktycznego technik kulinarnych oraz prezentacji dydaktycznej, wykonanych przez 45 nauczycieli i nauczycielki przedmiotów zawodowych zawodu kucharz (i pokrewnych) w czasie diagnozy początkowej i końcowej w projekcie „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej- wdrożenie modelu”

Tabela 1. Diagnoza in and out – zestawienie wyników

Uzyskane wyniki Oceny	Test teoretyczny (% poprawnych odpowiedzi)		Średnia ocena (1 – niedostateczny do 6 – celujący)			
			kucharz techniki krojenia		kucharz prezentacje dydaktyczne	
	in	out	in	out	in	out
Średnia	33%	91%	1,77	4,89	2,24	4,89
Mediana	32%	90%	1,60	4,90	2,17	4,92
Odchylenie standardowe	0,11	0,05	0,20	0,16	0,53	0,42
Minimum	10%	76%	1,20	4,30	1,00	3,50
Maksimum	54%	98%	2,80	5,20	3,33	6,00

In- diagnoza początkowa, Out- diagnoza końcowa

Źródło: opracowanie własne.



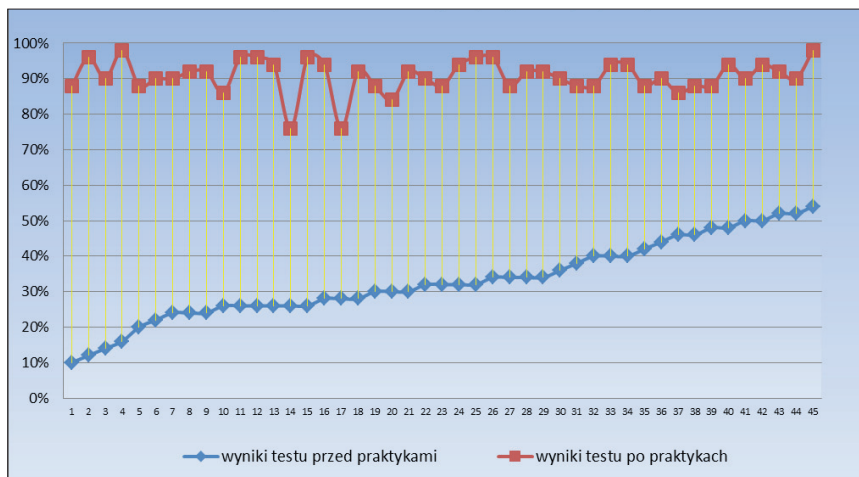
Wyniki oceny wiedzy teoretycznej nauczycieli i nauczycielek przedmiotów zawodowych zawodu kucharz uzyskane podczas diagnozy

Wyniki przeprowadzonych testów wiedzy w diagnozie końcowej wykazały istotny przyrost w porównaniu do wyników testów przeprowadzonych przed rozpoczęciem doskonalenia. Nauczyciele i nauczycielki odpowiadały poprawnie

średnio na 91% zadanych pytań, w porównaniu z ilością prawidłowych odpowiedzi w teście podczas diagnozy ln na poziomie 33%. W czasie diagnozy końcowej niektóre/rzy z nauczycielek/nauczycieli miały/eli problem z odpowiedzią na pytania: „co to jest Chateaubriand?”, „co to jest grissini?”, „z jakich składników przygotujesz creme caramel?”, „jak przygotujesz risotto z warzywami?”, „co to jest pilaw?”.

Poniższy wykres przedstawia zestawienie wyników, przedstawionych jako procent poprawnych odpowiedzi.

Wykres 1. Wyniki oceny wiedzy teoretycznej 45 nauczycieli/ek przedmiotów zawodowych zawodu kucharz (i pokrewnych) w czasie diagnozy początkowej i końcowej.



Źródło: opracowanie własne.



Wyniki oceny znajomości aktualnych technik kulinarnych

Projekt zakładał diagnozę początkową i końcową umiejętności stosowania aktualnych technik kulinarnych. W czasie diagnozy początkowej zadanie to sprawiło duży problem większości uczestników i uczestniczek. Oceeniłem znajomość tych technik przez nauczycieli i nauczycielki na średnią ocenę 1,77 (w skali od 1 – niedostateczny do 6 – celujący). Dzięki przygotowaniu do praktyk w Pomorskiej Akademii Kulinarnej pod okiem mistrza Krzysztofa Szulborskiego oraz w efekcie praktyk zrealizowanych w najlepszych polskich restauracjach i hotelach analizowane umiejętności znacząco wzrosły. W czasie diagnozy końcowej umiejętności te oceniłem na średnią ocenę 4,89. Istnieje jednak dalsza potrzeba doskonalenia tych technik.

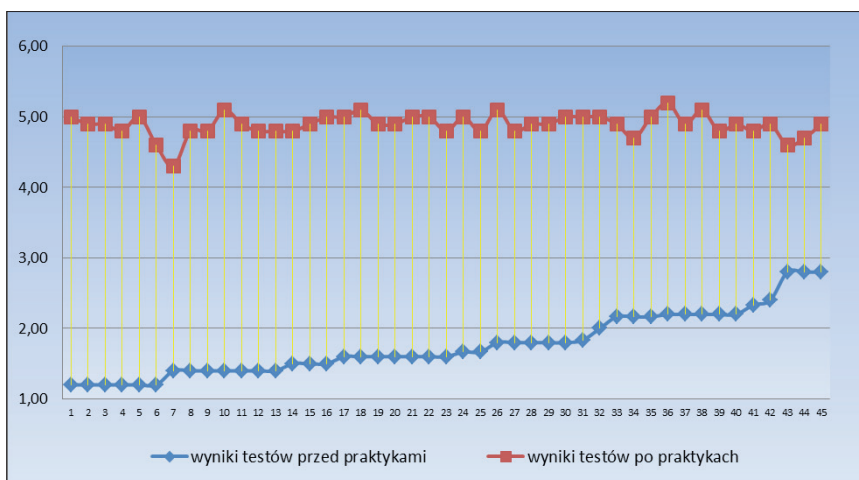
W czasie diagnozy końcowej zdarzały się jeszcze niewielkie błędy techniczne, obniżające ocenę za wykonanie zadania: lekko przypalony omlet hiszpański, warzywa w *minestrone* trochę rozgotowane, *minestrone* nie zawsze dobrze doprawione. Jednak w większości zadania wykonane były prawidłowo. U wszystkich nauczycieli i nauczycielek zanotowałem wysoki przyrost umiejętności z zakresu aktualnych technik kulinarnych.



Poniższy wykres przedstawia średnie wyniki uzyskane w czasie diagnozy początkowej i końcowej. Wynik przedstawiono

jako średnią arytmetyczną ocen w poszczególnych obszarach.

Wykres 2. Wyniki oceny znajomości aktualnych technik kulinarnych 45 nauczycieli/elek przedmiotów zawodowych zawodu kucharz (i pokrewnych) w czasie diagnozy początkowej i końcowej



Źródło: opracowanie własne.

Wyniki oceny wykonania zadania grupowego

Uczestnicy i uczestniczki projektu w ramach zadań praktycznych w czasie diagnozy *in and out* wykonywały/li zadania grupowe w grupach 4 – 5-osobowych. Formuła zadania *black box* polegała na użyciu do wykonania potrawy składników wskazanych przeze mnie (z możliwością dobrania innych według wiedzy/intuicji

nauczycielek i nauczycieli). Taka formuła zadania wymagała od uczestników i uczestniczek projektu wiedzy kulinarnej dotyczącej szeroko rozumianej kuchni europejskiej ale także – a może przede wszystkim – umiejętności planowania, organizacji i współpracy z koleżankami i kolegami z zespołu. Celami tak skonstruowanego zadania były: sprawdzenie umiejętności pracy w grupie, two-

rzenia receptur na podstawie podanych losowo surowców oraz wykonywania potraw na podstawie wykreowanych receptur; sprawdzenie czy udział w praktyce realizowanej w kuchniach restauracyjnych i hotelowych przyniósł efekty związane z planowaniem i pracą nad stworzeniem kompletnego menu.

Diagnoza początkowa (w pięciu grupach po 9 osób, w każdej grupie 2 podgrupy po 4–5 osób, razem 10 grup testowych) wykazała, że nauczyciele i nauczycielki sztuki kulinarnej mieli/ały duże problemy w zakresie pracy grupowej według ustalonego harmonogramu.

Wśród najbardziej rażących problemów należy wymienić:

1. Niewłaściwą obróbkę wstępną surowców mięsnych (np.: nie usunięte pióra z surowców drobiowych, polędwiczki wieprzowe nieoczyszczone ze ścięgien i powięzi).
2. Nieznajomość obróbki owoców morza (przykład: nieusunięcie przewodu pokarmowego, pancerza i głowy w krewetkach).
3. Niewłaściwą obróbkę wstępną warzyw i owoców (np.: niestaranne krojenie warzyw).
4. Brak umiejętności właściwego stosowania procesów termicznych (np.: proces smażenia piersi kurczaka z powodu zbyt dużej ilości mięsa na małej i zimnej patelni spowodował, że proces przemienił się w duszenie; źle zastosowana obróbka cieplna spowodowała, że pierś z kaczki po obróbce była gumowata; polędwiczka wieprzowa wyciskana łąpatką i smażona w dużej ilości tłuszczu w niskiej temperaturze dała efekt w postaci wysuszonego mięsa).
5. Brak znajomości estetyki potrawy i podstawowych zasad wykonywania potraw europejskich (np.: w risotto warzywa pokrojone w długie paski niepasujące do kształtu ryżu, bez dodatku masła, suche).
6. Problemy z właściwym doprawianiem potraw, źle dobrane przyprawy (np.: sos do ryb za stony i nie pasujący do dodatków; makaron z warzywami bez smaku; ziemniaki pieczone suche posypane tak dużą ilością ziół, że aż gorzkie; risotto niedoprawione; zbyt duża ilość szafranu psuje smak sosu).
7. Brak organizacji pracy – uczestnicy/czki mieli podany harmonogram wykonywania i podawania potraw. Niestety większość grup podawała wykonywane potrawy długo po wyznaczonym czasie. Uczestnicy i uczestniczki nie potrafili/ły wybrać w grupie swojego lidera i podzielić prac tak, by potrawa trafiła na stół w wyznaczonym czasie, doprawiona i estetyczna. Większość grup podawała przygotowane gorące potrawy



na zimnym talerzu, co powodowało, że potrawy w momencie ich podawania do stołu były już zimne.

8. Archaiczne i niedopasowane do potrawy sposoby dekorowania (np. do dekoracji małej ilości gorącej potrawy zostały podane dwa duże kawałki zimnego pomidora, zupełnie niekomponujące się ze składnikami potrawy; na talerzu przy gorącym daniu podany zimny fileć z pomarańczy z grubo krojoną skórką pomarańczową jako dekoracja, groszek ugotowany i sypany na talerz bez inwencji twórczej; dekoracja z zimnej papryki ułożona na ranie talerza).

Praktyka realizowana w najlepszych polskich restauracjach i hotelach spowodowała, że większość popełnianych błędów została w znacznym stopniu zniwelowana, a w szczególności te, które wymagały od uczestników i uczestniczek pracy grupowej. Zauważyłem, że w trakcie wykonywania powierzonych zadań grupowych uczestniczki i uczestnicy po odbyciu dwutygodniowej praktyki potrafili/ły już sprawnie: zorganizować pracę w grupie, rozdzielić zadania i tworzyć zwarte zespoły (w których każdy pełnił odpowiednią funkcję), a przygotowane potrawy wydawane były zgodnie z założonym harmonogramem, z zachowaniem wszystkich zasad aranżacji na talerzu (tym razem zawsze gorącym). Potrawy w czasie diagnozy końcowej charakteryzowały

się wysoką jakością wykonania i większość wymienionych powyżej problemów nie wystąpiła.

Risotto podane zostało ciekawie, posiadało dobrą konsystencję i smak z dobrze dobranymi dodatkami. Lasagne była dobrze doprawiona, o właściwej konsystencji. Na uwagę zasługiwał fileć z łososia, który był soczysty i dobrze doprawiony (soczystość ryby wynikała z zastosowania nowoczesnych technik kulinarnych). Stek z polędwicy wysmażony był prawidłowo. Sos holenderski posiadał właściwą konsystencję i smak, idealnie komponował się z dobrze przygotowanym fileciem z łososia. Picatta ze schabu przygotowana na wysokim poziomie. Sos z czerwonej cebuli przygotowany poprawnie, ciekawie, o wyszukanym smaku. Warzywa użyte jako dodatki do dania idealnie komponowały się z potrawą. Dodatki takie jak puree ziemniaczane wykonane były prawidłowo i smacznie. Wszystkie dania podane były nowoczesnie i ciekawie.

Zdarzały się jeszcze niewielkie błędy takie jak przypalenie (np. lasagne), dominowanie niektórych składników (np.: w risotto – smak wina, sos do ryby ze zbyt mocną nutą kwasowości), nieodpowiednie dobranie proporcji (np. surówka z dominującym smakiem kwaśnym). Były to już jednak błędy drobne.

Należy stwierdzić, że udział w praktykach przyniósł nadzwyczajną poprawę wszystkich cech, które wymagane są od dobrego kucharza, a tym bardziej nauczycieli/lek przedmiotów zawodowych, którzy odpowiadają za jakość przygotowania zawodowego i szanse uczniów i uczennic na rynku pracy (potencjalna kadra przemysłu gastronomicznego). Można oczekiwać, że praktyki w najlepszych polskich hotelach i restauracjach przekonały i zainspirowały nauczycieli/lki do dalszego doskonalenia się w sztuce kulinarnej. Potwierdzają to moje rozmowy z nauczycielami i nauczycielkami, w których wyrazili/ły chęć uczestnictwa w kolejnych projektach o zbliżonym profilu.

Wyniki oceny prezentacji dydaktycznych w zakresie sztuki kulinarnej

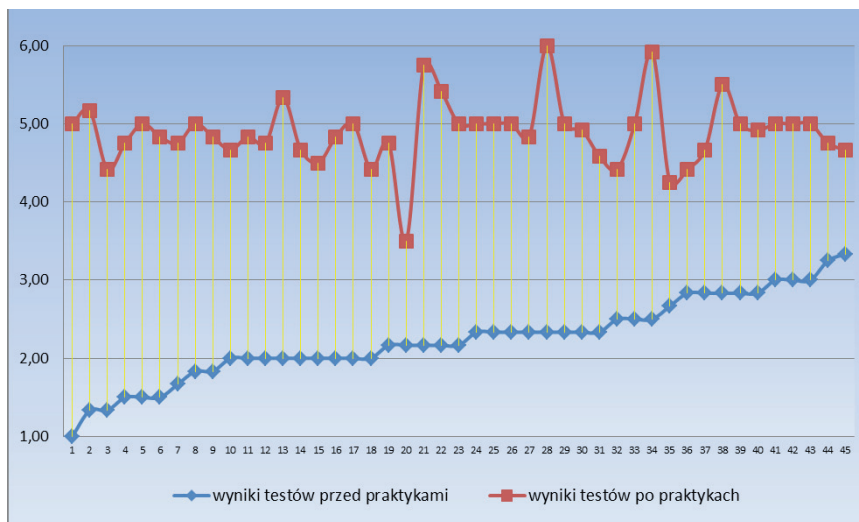
Większość zadań w czasie prezentacji (diagnoza początkowa) zostało wykonanych w sposób nieprawidłowy lub wymagający korekty. Dla diagnozowanych osób problematyczne było wykonanie niemal wszystkich zadań, począwszy od tych najprostszych (np. sos holenderski, sos bearnaise, sos pieprzowy) po te bardziej skomplikowane (np.: sałatka caprese z redukcją balsamiczną, ratatouille, tatar z łososia wędzonego, sorbet cytrynowy, sałatka tabbouleh, sałatka z grillowanym

kurczakiem, krewetki w maśle czosnkowym czy carpaccio z polędwicy wołowej). Diagnoza przeprowadzona po zakończeniu praktyk wykazała wysoki przyrost wiedzy praktycznej. Uczestnicy/czki podczas prezentacji indywidualnej w trakcie diagnozy końcowej w zrozumiwały i niezwykle interesujący sposób opowiadali/ły o wykonywanych czynnościach – powierzone zadania wykonywali/ły sprawnie. Wszystkie zadania wykonane były w wyznaczonym czasie i zdecydowanie różniły się jakościowo zakresem i poziomem w stosunku do umiejętności prezentowanych podczas diagnozy początkowej. Uczestnicy/czki zdecydowanie lepiej radzili/ły sobie z obróbką wstępną oraz ciepłą surowców użytych podczas prezentacji. Smak oraz nowoczesna aranżacja przygotowanych potraw to obszary, które – w odniesieniu do diagnozy początkowej – uległy bardzo wyraźnej poprawie.

Graficzne zestawienie ocen za wykonanie tego zadania przedstawia poniższy wykres. Wynik przedstawiono jako średnią arytmetyczną ocen w poszczególnych obszarach



Wykres 3. Wyniki oceny wykonania prezentacji dydaktycznej z zakresu sztuki kulinarnej 45 nauczycieli/lek przedmiotów zawodowych zawodu kucharz (i pokrewnych) w czasie diagnozy początkowej i końcowej.



Źródło: opracowanie własne.

Wnioski końcowe

Punktem rozpoczynającym projekt była diagnoza początkowa, która miała na celu uświadomienie nauczycielom/lkom popełnianych błędów kulinarnych. W diagnozie tej wiele trudności przysporzył test wiedzy teoretycznej, dotyczącej głównie kuchni europejskiej. Następnym słabym ogniwem były techniki krojenia warzyw oraz techniki kulinarne, a duże braki zdemaskowało również zadanie *black box*.

Przygotowanie do praktyk w Pomorskiej Akademii Kulinarnej umożliwiło uczestnikom i uczestniczkom poznanie prawidłowych technik krojenia warzyw, przeprowadzania obróbki wstępnej i cieplnej surowców (takich jak: warzywa, mięso, ryby, owoce morza). Uczestnicy/czki zdobyli/ły również umiejętność aranżacji potraw na talerzu, zgodnie z najnowszymi trendami kulinarnymi.

Kolejnym etapem szkolenia były pięciodniowe praktyki w kuchniach hotelowych i kuchniach restauracyjnych. Podczas praktyki w kuchni hotelowej nauczyciele i nauczycielki poznali/ły m.in menu restauracji hotelowej, zapoznali/ły się ze sposobem funkcjonowania kuchni zimnej oraz kuchni gorącej, jak również części deserowej. Ważnym punktem praktyki było omówienie zasad właściwej gospodarki surowcem oraz opanowanie umiejętności obróbki cieplnej surowca na bardzo wysokim poziomie. Uczestnicy/czki praktyki poznali/ły sposoby przygotowywania oraz realizacji wszelkich świadczeń hotelowych, w tym ofert bankietowych. Praca w środowisku kuchni hotelowej umożliwiła zdobywanie doświadczenia związanego z wykorzystaniem świeżych produktów. Natomiast podczas praktyk w kuchni restauracyjnej nauczyciele/lki poznali/ły menu *à la carte*. Zostali/ły również nauczeni/one sposobów przygotowywania lunchu oraz aranżacji potraw.

Następnie została przeprowadzona diagnoza końcowa, w której wyraźny był bardzo wysoki przyrost wiedzy teoretycznej, umiejętności praktycznych w zakresie technik krojenia warzyw (widać było staranność i precyzję krojenia). Prawie wszystkie prezentacje indywidualne zostały przeprowadzone bezbłędnie. Aranżacje wykonanych potraw wykonane zostały na najwyższym światowym poziomie. Na bardzo wysokim poziomie kulinarnym było również wykonanie zadań grupo-

wych (o czasie, widać również było dbanie o szczegóły – wygrzanie talerza oraz smakowitość potraw).

Podsumowując projekt mogę stwierdzić, iż był szansą rozwoju kulinarnego nauczycielek i nauczycieli przedmiotów zawodowych, którą uczestnicy i uczestniczki w pełni wykorzystali/ły. Przeprowadzona diagnoza początkowa i końcowa w grupie 45 nauczycieli i nauczycielek zawodu kucharz i pokrewnych wykazała, że udział nauczycieli i nauczycielek w dziesięciodniowych praktykach w najlepszych hotelach i restauracjach (oraz 5-dniowym przygotowaniu do praktyk) przyniósł znakomite efekty, w postaci wysokiego przyrostu wiedzy i umiejętności z zakresu aktualnej sztuki kulinarnej. Doskonalenie w ramach projektu z pewnością jest jednak niewystarczające i każdy/a z uczestników i uczestniczek projektu powinien/a nadal śledzić aktualną sztukę kulinarną i doskonalić umiejętności praktyczne w toku uczestnictwa w szkoleniach praktycznych, warsztatach, doskonalenia zawodowego w profesjonalnych obiektach gastronomicznych.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

ADRIANA MATUSZEWSKA
EKSPERTKA DYDAKTYCZNA PROJEKTU

NAUCZYCIELOM KU UWADZE... – W POSZUKIWANIU REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

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

„Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż, a zapamiętam. Pozwól wziąć udział, a zrozumiem.”

Konfucjusz

Wprowadzenie

Współcześnie, gdy zmiana wydaje się być jedyną stałą cechą rzeczywistości społecznej, kulturowej i ekonomicznej, rozwijanie w uczniach kompetencji pozwalających odnaleźć się w tej zmienności

stanowi kluczowe, choć niełatwe, wyzwanie edukacyjne. Z punktu widzenia zdolności adaptacyjnych dzieci i młodzieży jest to wyzwanie, w którym oddziaływanie dydaktyczne i wychowawcze nie mogą ograniczać się jedynie do „transmisji” wiedzy encyklopedycznej, opartej na „opanowaniu” gotowego, najczęściej ogromnego i usztywnionego zasobu wiadomości – „transmisji wiedzy”, którą nauczyciele tradycyjnie obciążają całą swoją relacją z młodzieżą.



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwf.nfm.pl



D. Klus-Stańska, oddając sens priorytetom współcześnie pożądanego edukacji, stawia szkole zadanie nieproste. Jej rolą jest wyposażenie uczniów „[...] w prężny potencjał biograficzny, na który składa się przede wszystkim rozumienie własnych potrzeb i zdolność oceny realności ich zaspokajania, gotowość do projektowania własnych działań, skłonność i kompetencja do podejmowania samodzielnych decyzji i dokonywania osobistych wyborów, umiejętność organizowania warsztatu osiągnięcia zamierzeń, oswojenie z różnorodnością, niestałością i sprzecznością informacji, opinii, wartości i rozstrzygnięć, wysoka tolerancja dla niejednoznaczności i zdolność do intelektualnego radzenia sobie z nią” (Klus-Stańska 2008, s. 17–18).

Takie wyposażenie jest tworzone m.in. w relacji z nauczycielem, który stawia ucznia w sytuacji problemowej, uzgadnia znaczenia, sensy i drogi prowadzące do rozwiązań, dialoguje i z ciekawością przyjmuje inicjatywę młodzieży, powierzając jej współodpowiedzialność za efekty uczenia się.

Perspektywa tak skonstruowanych zadań, jakie stoją przed szkołą stanowiła punkt wyjścia w opracowaniu i przeprowadzeniu diagnozy pedagogicznej w projekcie „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”.

Diagnoza obejmowała kluczowe obszary kompetencji pedagogicznych uczestników projektu – nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu kucharz (i pokrewnych) – szczególnie istotne z perspektywy specyfiki wykonywanego zawodu.

Jej celem było udzielenie indywidualnej informacji zwrotnej dla każdego z uczestników projektu w następujących obszarach teorii i praktyki edukacyjnej:

- spójności indywidualnych stylów dydaktyczno-wychowawczych;
- poziomu wiedzy i umiejętności z zakresu organizacji i przebiegu procesu kształcenia i wychowania;
- umiejętności z zakresu komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanych w pokazowych metodach nauczania.

Na potrzeby weryfikacji pierwszych dwóch obszarów przygotowano autorski kwestionariusz ankiety składający się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza zawierała pytania pozwalające na charakterystykę preferowanego stylu dydaktyczno – wychowawczego nauczycieli. Druga natomiast stanowiła test podstawowej wiedzy pedagogicznej. Diagnoza umiejętności z zakresu komunikacji i prowadzenia pokazowej formy prezentacji powstała na podstawie wyników obserwacji prezentacji prowadzonych przez



nauczycieli. Na potrzeby tego obszaru przygotowano arkusz obserwacyjny, z wyodrębnionymi trzema zasadniczymi kategoriami charakteryzującymi formy i sposoby doboru treści oraz elementy komunikacji werbalnej i pozawerbalnej.

Diagnozie poddano wszystkich uczestników projektu – 45 osób, pogrupowanych w 5 dziewięcioosobowych zespołów. Wszystkie czynności diagnostyczne zrealizowane zostały dwukrotnie, w początkowej i końcowej fazie projektu. Po kolejnych etapach, każdy z uczestników otrzymał informację zwrotną w formie Karty Kompetencji Nauczycieli Sztuki Kulinarnej z wyodrębnionymi obszarami poddanymi diagnozie. Przy czym w drugiej Karcie zawarto dodatkowe informacje odnoszące się do wyników początkowej diagnozy ze wskazaniem kierunków i możliwości dalszego uzupełniania wiedzy i doskonalenia umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

Nauczyciele na ścieżkach osobistej dydaktyki i wychowania

Pierwszym etapem diagnozy było poznanie stylu pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli biorących udział w projekcie. Aby uzyskać informacje na temat „osobistej dydaktyki i oddziaływań wychowawczych” uczestnicy projektu poproszeni zostali o wypełnienie pierwszej części kwestionariusza, w której dokonywali

charakterystyki swojego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na etapie diagnozy początkowej nauczyciele wypowiedzieli się przede wszystkim w odniesieniu do kwestii priorytetów, którymi kierują się w swojej pracy. Dokonywali identyfikacji z jedną z trzech metaforycznie ujętych ról: „nauczyciela mistrza”, „nauczyciela przewodnika”, „nauczyciela współtowarzysza podróży”. Wyrazili swoje stanowisko na temat istoty procesów edukacyjnych w kontekście użyteczności wiedzy i rozwoju umiejętności.

Ponadto poproszeni zostali o wskazanie metod pracy najczęściej wykorzystywanych podczas lekcji oraz odniesienie się do wybranych sposobów monitoringu i osiągnięć ucznia w procesie uczenia się.

Opis wyodrębnionych ról wskazywał na elementy charakteryzujące style mniej lub bardziej dyrektywne, a deklaracje nauczycieli w zestawieniu z pozostałymi wypowiedziami umożliwiły krótką charakterystykę indywidualnego stylu badanych ze szczególnym uwzględnieniem spójności poszczególnych obszarów poddawanych analizie. W ten sposób została przygotowana informacja zwrotna w pierwszej części karty kompetencji nauczycieli sztuki kulinarnej.

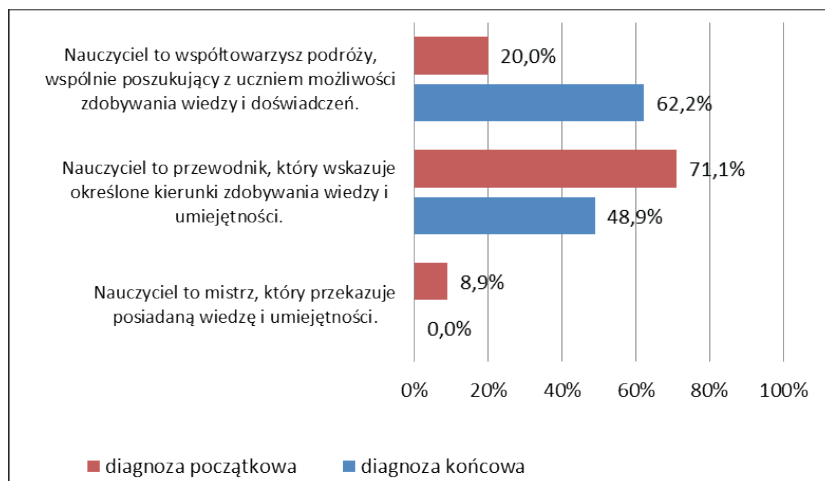
W diagnozie końcowej nauczyciele odnosili się do tych samych obszarów, tyle że tym razem w oparciu o refleksje z diagnozy początkowej opisywali także zmiany, jakie już zostały wprowadzone i jakie zamierzają wprowadzić w najbliższej przyszłości w swoim warsztacie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Rozdarcie między priorytetami i utartymi ścieżkami tradycyjnego nauczania

W kontekście ustalenia indywidualnego stylu pracy nauczycieli pierwszy krok stanowiło przyjrzenie się, jakiego typu my-

ślenie o roli zawodowej towarzyszy uczestnikom projektu. Poproszeni zostali o identyfikację z jedną z krótko scharakteryzowanych ról, jakie najczęściej podejmują nauczyciele w szkole – nauczyciela jako „współtowarzysza podróży”, wspólnie poszukującego wraz z uczniem możliwości zdobywania wiedzy i doświadczeń nauczyciela – przewodnika, który wskazuje określone kierunki zdobywania wiedzy i umiejętności oraz nauczyciela – mistrza, który przekazuje posiadaną wiedzę i umiejętności. Szczegółowe dane prezentuje wykres 1.

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



Źródło: opracowanie własne.

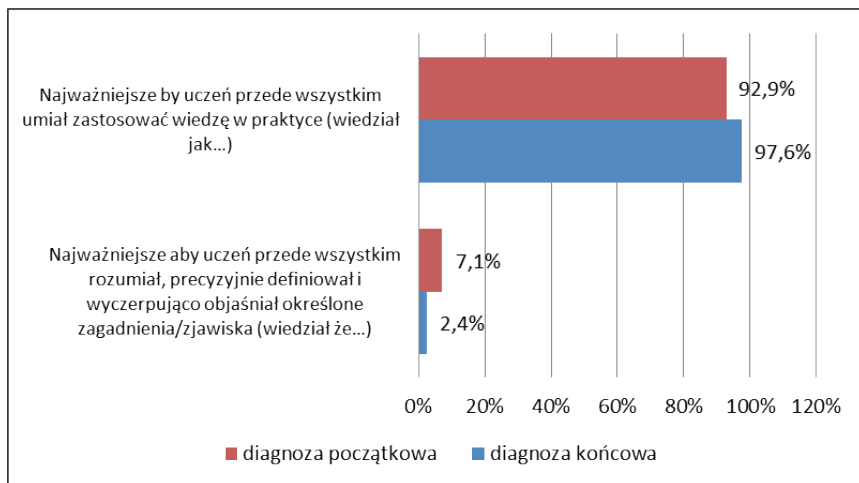


Z repertuaru trzech obrazowych przedstawień roli największą popularnością podczas diagnozy początkowej cieszyła się rola nauczyciela jako przewodnika (71,1% wskazań). Nieco inaczej badani odnieśli się do tej kwestii w końcowym etapie diagnozy. Otóż niedoceniany (20% wskazań) w początkowym etapie nauczyciel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

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

Refleksja dotycząca rozumienia swojej zawodowej roli w początkowym etapie projektu zapewne skłoniła część badanych osób do jej przedefiniowania. Nie było to jednak łatwe, o czym (poza dodatkowymi komentarzami uczestników w końcowym etapie projektu) świadczyć może także fakt, że 5 osób podczas diagnozy końcowej wskazało obie role jako

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



Źródło: opracowanie własne.

te, które odpowiadają ich wyobrażeniom o misji i miejscu nauczyciela w relacji z uczniami.

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

Zdecydowana większość nauczycieli oświadczyła, że w kształceniu najważniejsze jest to, by uczniowie potrafili przede wszystkim zastosować wiedzę w praktyce – by „wiedzieli, jak...” (prawie 93% wskazań w badaniu początkowym i prawie 98% wskazań w badaniu końcowym). W opinii badanych osób jest to dla nich znacznie ważniejsze niż umiejętność definiowania i precyzyjnego objaśniania określonych zjawisk – by uczniowie „wiedzieli, że...”. Przeciwstawne opinie wyraziło zaledwie 3 badanych w diagnozie początkowej i 1 osoba w trakcie diagnozy końcowej.

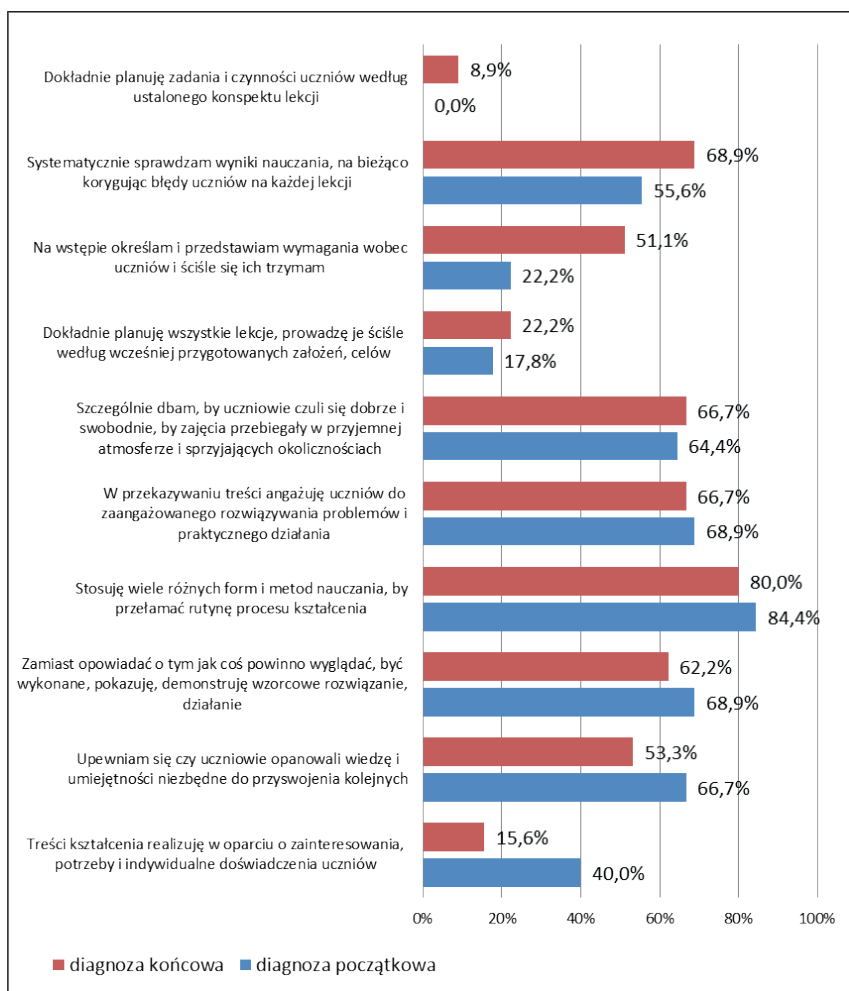
Nauczyciele jednoznacznie wskazują, że wartościowa jest wiedza habitualna czy proceduralna obejmująca zasób wiadomości o sposobach działania w określonych warunkach, czy podczas wykony-

wania określonych czynności i zadań, nie zaś wiedza deklaratywna, której zastosowanie często sprowadza się jedynie do umiejętności werbalizowania.

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



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



Źródło: opracowanie własne.



W świetle deklaracji nauczycieli podczas diagnozy początkowej w swojej praktyce nauczycielskiej koncentrują się przede wszystkim na tym, by stosować różnorodne formy i metody dydaktyczne (80% wskazań), systematycznie sprawdzać wy-

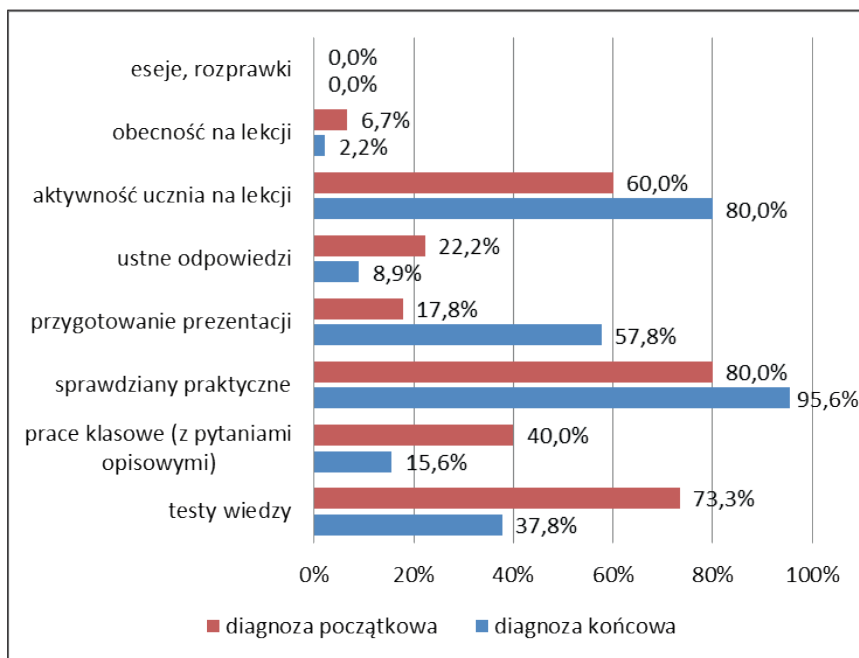
niki nauczania i korygować błędy popełniane przez uczniów (prawie 69% wskazań), dbać o przyjazną atmosferę pracy na lekcji i angażować uczniów w procesie rozwiązywania problemów (ponad 66% wskazań w obu przypadkach) oraz zamieniać tradycyjny przekaz w postaci opisu na demonstrację i pokaz w działaniu (przeszło 62% wskazań). Dość zaskakującym w tak zarysowanym obrazie priorytetów nauczycielskiej praktyki wydaje się bardzo rzadko ceniony aspekt realizacji treści kształcenia w oparciu o zainteresowania i potrzeby uczniów (ponad 15% wskazań).

Stąd też wynikają pierwsze wątpliwości w zakresie spójności deklaracji i działania. Nasuwa się mianowicie pytanie o jakość i efektywność oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych w sytuacji, gdy nauczyciele wydają się być rozdarci w dokonywaniu wyboru między dobrym samopoczuciem młodzieży i jej potrzebami edukacyjnymi a własnymi potrzebami kontrolowania, sprawdzania i planowania w procesie kształcenia.

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



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



Źródło: opracowanie własne.

Podczas diagnozy początkowej wśród trzech najczęściej stosowanych metod nauczania badani nauczyciele wymienili pogadankę, pokaz i ćwiczenia (prawie 49% wskazań w przypadku każdej z metod). Wybierano zatem przede wszystkim metody z grupy metod podających, sprawdzających uczniów do roli biernych od-

biorców, od których oczekuje się recepcji treści podawanych przez nauczycieli.

Co istotne, wśród metod najrzadziej stosowanych znalazło się wiele metod problemowych i aktywizujących (metoda symulacyjna i sytuacyjna – poniżej 10% wskazań – oraz dyskusja i burza mózgów

– przeszło 15% wskazań), co do stosowania których badani nawiązywali wcześniej przy okazji wskazywania priorytetów organizacji swego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego.

Ponadto, pamiętając o tym, że badane osoby najczęściej wskazywały na troskę o różnorodność stosowanych metod, należy zauważyć, że samo zastosowanie różnorodności przy jednoczesnym wyborze metod z jednej grupy, w tym z grupy metod podających, raczej nie sprzyja ani twórczości, ani niezależności, ani wzmacnianiu poczucia sprawstwa uczniów.

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

Wybory nauczycieli w zakresie priorytetów wyznaczających ich styl pracy oraz stosowane formy i metody nauczania ukazują charakterystyczne napięcie wynikające z rozdarcia między stylem niedyrektywnym a dominacją i koncentracją na zadaniu, rozumianym jako przekazanie

określonej wiedzy w zaplanowany sposób oraz sprawdzenie stopnia jej przyswojenia przez uczniów.

O rozdarciu tym świadczy wybór takich priorytetów jak: troska o dobre samopoczucie uczniów, angażowanie ich w proces rozwiązywania problemów przy jednoczesnym systematycznym sprawdzaniu wyników nauczania oraz kontrolowaniu stopnia opanowania wiedzy. W zestawie najczęściej wskazywanych priorytetów znajduje się także koncentracja na tym, by demonstrować czy instruować na temat wzorcowych rozwiązań zamiast o nich opowiadać oraz ambicja, która raczej nie ma odzwierciedlenia w praktyce, dotycząca stosowania różnorodnych metod nauczania w celu przełamania szkolnej rutyny aktywizacji uczniów.

Napięcie między wymienionymi priorytetami i codzienną praktyką wskazuje, iż nauczyciele uczestniczący w projekcie mają trudność w podejmowaniu wyzwania współodpowiedzialności za przebieg i efektywność procesu dydaktycznego w relacji z uczniami. Dbają o dobre samopoczucie młodzieży, urozmaicają proces dydaktyczny, stwarzając okazję do aktywności i praktycznych działań, demonstrować, instruują i na koniec sprawdzają wyniki nauczania. Wygląda na to, że aktywność młodzieży przebiega w ściśle określonych ramach. Skutki twórczych, zaplanowanych przez nauczyciela działań są skontrolowane i sprawdza się



zgodność zaproponowanych przez młodzież rozwiązań z rozwiązaniami pożądanymi i umieszczonymi wśród operacyjnych celów kształcenia.

Nauczyciele podkreślają, iż dbają o dobre samopoczucie uczniów – co oczywiście nie budzi zastrzeżeń co do właściwości takich działań – niemniej jednak wybór wymienionych powyżej priorytetów i stojąca z nimi w sprzeczności rzeczywistość praktyka skłania do wniosku, że młodzież jest raczej odsuwana od współodpowiedzialności i decyzyjności, tyle że przebiega to w miłej atmosferze.

W tym kontekście uwidacznia się także brak spójności pomiędzy deklarowanymi preferencjami kształcenia skoncentrowanego na umiejętnościach (by uczeń wiedział, jak) a praktycznymi rozwiązaniami i działaniami wyznaczającymi styl pracy badanych osób. Jest to kolejny punkt, w którym uwidacznia się wahanie, niepewność czy rozterka nauczycieli dotycząca ich roli i miejsca w szkole. Wygląda na to, że duch tradycyjnej dydaktyki i zdystansowanej relacji pomiędzy podmiotami procesów edukacyjnych wciąż jest żywy – a przecież podążanie za utartym śladem w szkole usytuowanej w zmiennym świecie, staje się bardziej przewinieniem aniżeli cnotą.

W poszukiwaniu kierunków zmian

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

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

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

Co szczególnie istotne, zapowiedź zmiany w podejściu nauczycieli w zakresie sprawdzania i kontrolowania wyników nauczania wyraża się także we wzroście wskazań odnoszących się do działań monitorujących proces uczenia się młodzieży, u podstaw którego leży potrzeba weryfikacji gotowości młodzieży do przejścia do kolejnego etapu uczenia – 13% więcej wskazań w porównaniu z diagnozą początkową w odniesieniu do twierdzenia „Upewniam się, czy uczniowie opanowali wiedzę i umiejętności niezbędne do przyswojenia kolejnych”¹.

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

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

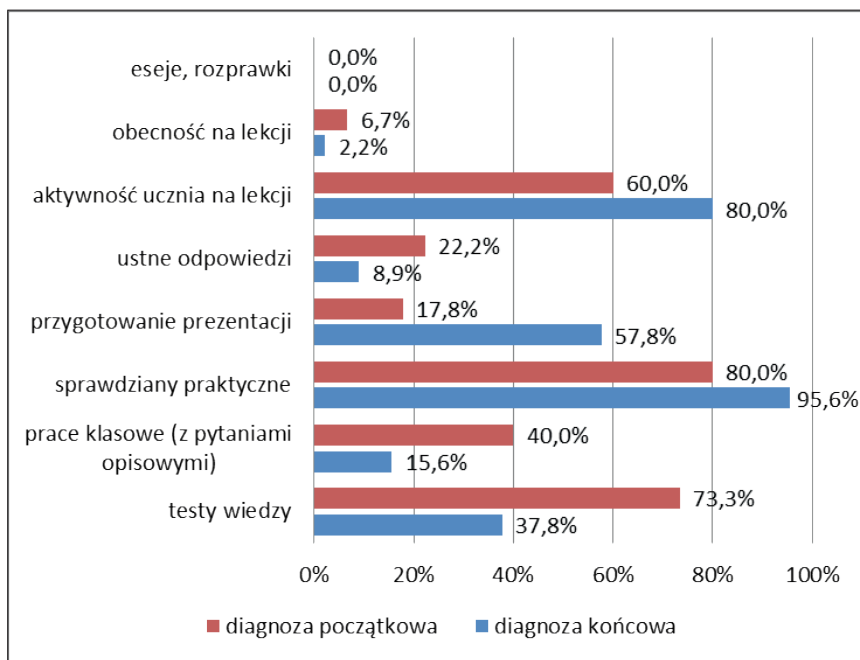
Tak więc wśród nowych metod mają dominować zajęcia praktyczne, pokaz, ćwiczenia, a także burza mózgów. Natomiast na popularności mają stracić główne metody podające pogadanka i wykład (spadek wskazań odpowiednio o prawie 38% i przeszło 24%).

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

¹ Por. dane zaprezentowane na wykresie 3, priorytety w pracy nauczycielskiej.



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



Źródło: opracowanie własne.

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

Według deklaracji z końcowego etapu diagnozy nauczyciele rozważają częściową rezygnację z testów wiedzy (spadek wskazań o przeszło 35%), zwiększenie znaczenia aktywności ucznia na lekcji (spadek wskazań o 20%) oraz jeszcze większe niż w przeszłości uwzględnienie sprawdzianów praktycznych (najwyż-

szy wskaźnik deklaracji sięgający przeszło 95%). Na znaczeniu zyskało także przygotowanie prezentacji wskazywane przez ponad połowę badanych osób jako sposób oceniania młodzieży, który planują wykorzystać w większej mierze niż dotychczas (wzrost wskazań w porównaniu z diagnozą początkową o 40%).

Deklaracje nauczycieli w zakresie zmodyfikowanego stylu i warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej w kontekście stosowanych form, metod kształcenia i sposobów oceniania niewątpliwie napawają optymizmem. Jednakże uwierzytelnienie deklarowanych i planowanych zmian wymagać może nie tylko osobistego zaangażowania uczestników projektu w procesie samokształcenia. Być może, jak zresztą zwracali uwagę sami badani², wymagać będzie także zewnętrzного wsparcia w postaci zorganizowanych form doskonalenia kompetencji pedagogicznych, umożliwiających weryfikację i usprawnianie stosowanych rozwiązań.

Wiedza w służbie nauczycielom

Kwestię kluczową w postulowanej zmianie warsztatu pracy nauczycieli stanowi ugruntowana, a przede wszystkim aktualniana wiedza z zakresu organizacji i przebiegu procesów edukacyjnych.

Stąd też w drugiej części przygotowanego kwestionariusza uczestnicy projektu poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi w zakresie 5 wybranych obszarów problemowych, kluczowych z perspektywy weryfikacji warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Do wyodrębnionych obszarów należą: elementy procesu dydaktycznego, ukryty program, zdolności i twórczość uczniów, style wychowania oraz motywowanie uczniów do nauki. Każdy z bloków tematycznych zawierał wiele pytań o zróżnicowanym charakterze (pytania zamknięte i otwarte), pozwalających na wielostronną weryfikację posiadanych wiadomości. Każdej właściwej odpowiedzi przypisywano od 1 do 2 punktów, w zależności od stopnia złożoności pytania.

Nauczyciele wypełniali ten sam test wiedzy zarówno na początku jak i na końcu projektu. Po zakończonym etapie diagnozy początkowej każdy z badanych uzyskał szczegółową informację zwrotną zamieszczoną w karcie kompetencji nauczycieli sztuki kulinarnej w zakresie posiadanej wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów słabo rozpoznanych i problematycznych. Ponadto zanim przeprowadzono kolejny test wiedzy w końcowym etapie projektu, nauczyciele otrzymali pomocnicze materiały szkoleniowe stanowiące podstawę do uporządkowania i uzupełnienia wiedzy z analizowanych obszarów, ze wskazaniem aktualnej literatury przedmiotu.

² Chodzi o uwagi dodatkowe w zakresie potrzeb doskonalenia zawodowego, które wskazywali uczestnicy projektu podczas diagnozy końcowej.

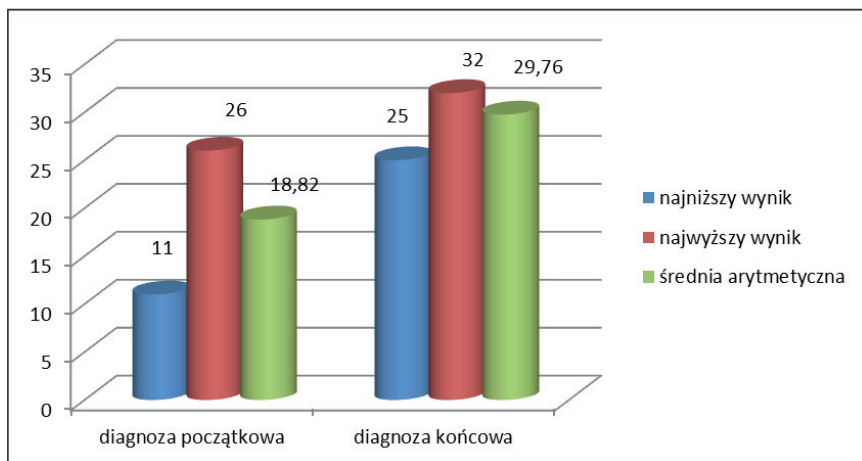


Nauczyciele reprezentowali zróżnicowany poziom wiedzy pedagogicznej, co nie zawsze odzwierciedlają uśrednione wyniki wszystkich uczestników. Stąd też w tej części artykułu odniesiono się nie tylko do ogólnych wyników testu, a także do szczegółowych rezultatów z uwzględnieniem ww. obszarów tematycznych i ze wskazaniem na zmiany, jakie w poszczególnych zakresach zaobserwowano w obu etapach diagnozy.

Ogólne wyniki testu

W teście wiedzy pedagogicznej, w odniesieniu do wszystkich obszarów tematycznych możliwe było uzyskanie maksymalnie 34 punktów. Ogólne zestawienie wyników z obu etapów diagnozy wskazuje na istotne zmiany w zakresie wiedzy nauczycieli. Średni wynik uzyskany przez uczestników projektu w diagnozie początkowej wyniósł 18,82 punktu, natomiast w diagnozie końcowej wzrósł o prawie 11 pkt. (wyniósł 29,76 punktu). Szczegółowe dane prezentuje Wykres 6 zamieszczony poniżej.

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



Źródło: opracowanie własne.



W początkowym etapie diagnozy najniższy uzyskany przez uczestnika projektu wynik punktowy to 11 (uzyskała go jedna osoba – co stanowi 2,2%). Najwyższy zaś wynik wyniósł 26 punktów (wypracowała go również tylko jedna osoba – 2,2%). Największa grupa nauczycieli uzyskała wynik mieszczący się w przedziale 18 – 22 punktów (27 osób, co stanowi 60,9% uczestników). Natomiast co dziewiąty nauczyciel uzyskał wynik 14 punktów.

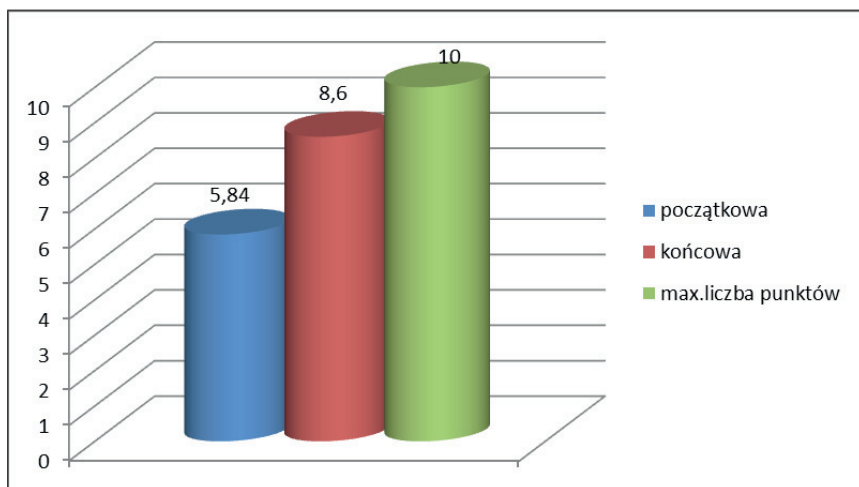
Podczas diagnozy końcowej zaobserwowano wyraźny wzrost wyników punktowych uzyskiwanych przez uczestników projektu. Najniższy wynik to tym razem 25 punktów – uzyskała go jedna osoba (co stanowi 2,2%). Największa jednak liczba uczestników (39 osób) uzyskała wynik sytuujący się w przedziale 29–31 punktów, co stanowi 86,6%. Najwyższy uzyskany wynik w teście wiedzy i umiejętności dydaktycznych wyniósł 32 punkty i otrzymały go 2 osoby (4,4%). Podobnie jak w przypadku diagnozy początkowej, żaden z nauczycieli nie uzyskał maksymalnej liczby punktów. Szczegółowy rozkład wyników testowych uzyskanych przez nauczycieli w diagnozie początkowej i końcowej przedstawia tabela 1, umieszczona w aneksie.

Elementy procesu dydaktycznego

Pytania z obszaru określonego jako elementy procesu dydaktycznego pozwoliły na określenie zakresu wiedzy i umiejętności nauczycieli dotyczących metod i form kształcenia stosowanych w praktyce szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu aktywizowania uczniów. Ponadto obejmował pytania z zakresu wiedzy na temat sposobów indywidualizacji w procesie uczenia się młodzieży, ich wpływu na przebieg tychże procesów oraz roli i funkcji oceniania postępów w nauce uczniów. Szczegółowe dane prezentuje wykres 7 zamieszczony poniżej.



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



Źródło: opracowanie własne.

W trakcie diagnozy początkowej uczestnicy projektu reprezentowali raczej średni poziom wiedzy i umiejętności w zakresie skutecznej organizacji procesu dydaktycznego. Maksymalna liczba punktów jaką można było uzyskać w tej części testu wynosiła 10 punktów. Średnia arytmetyczna uzyskanych przez nauczycieli wyników sytuowała się na poziomie 5,84 punktu, jednakże wyniki oscylowały w przedziale między 3 a 10 punktami.

Zdecydowanie wyższy wskaźnik, tym zakresie zaobserwowano w końcowym etapie diagnozy. Średni wynik testu wyniósł 8,6 punktów, przy czym najniższy odnotowany wynik testowy w tym zakresie to

5 punktów (jedna osoba), zaś najwyższy – 10 punktów, który uzyskali 3 osoby. Większość nauczycieli udzieliła odpowiedzi, którym przypisano wartość 9 punktów. Szczegółowe dane prezentuje tabela 2 zamieszczona w aneksie.

W początkowym etapie diagnozy uczestnicy projektu poprawnie definiowali pojęcie metody i formy kształcenia. Znaczną trudność sprawiało im jednak różnicowanie metod i form pracy z uczniami w kontekście aktywizowania uczniów (Kruszewski 2005, s. 162 – 239). Wielu nauczycieli za metodę najbardziej angażującą uczniów uznało pokaz, równocześnie nie przypisując statusu metody aktywi-

zujących metodom kształcenia takim jak: dyskusja, gry dydaktyczne czy ćwiczenie określonych czynności. Zdecydowana większość badanych w pytaniu o rozwiązanie, które zwiększają poczucie wpływu ucznia na przebieg procesu kształcenia nie wskazywała ani metod aktywizujących, ani problemowych, koncentrując się przede wszystkim na takich czynnikach jak: nastawienie uczniów, możliwości ucznia, właściwy wybór kierunku kształcenia, przygotowanie nauczyciela, jego mistrzostwo czy wyposażenie szkoły.

Diagnoza początkowa pokazała, iż zagadnienie szczególnie problematyczne stanowi kwestia indywidualizacji kształcenia i skutecznych sposobów stosowania jej w praktyce szkolnej (Kruszewski 2005, s. 130 – 139). Wysoką ilość punktów za udzielone w tym zakresie odpowiedzi otrzymały jedynie pojedyncze osoby. Ponad połowa uczestników projektu nie zdobyła żadnego punktu w tym zakresie. Nauczyciele i nauczycielki często interpretowali zasadę indywidualizacji kształcenia jako prowadzenie indywidualnych rozmów z uczniem, czy też zachęcanie go do pogłębienia wiedzy z zakresu prowadzonego przez siebie przedmiotu. Zaskakującym jest również fakt, iż uczestnicy projektu nie uznali za kluczowy sposób praktykowania zasady indywidualizacji kształcenia rozwiązanie, jakim jest stwarzanie uczniom możliwości realizowania różnych treści kształcenia dostoso-

wanych do ich możliwości, potrzeb i zainteresowań.

Ponadto na tym etapie diagnozy zaobserwowano, iż nauczyciele nie do końca rozumieją istotę oceniania osiągnięć ucznia. Nadawali bowiem sposobom oceniania jedynie charakter uniwersalny, nie wskazując na konieczność dostosowywania ich do potrzeb i właściwości osobowościowych uczniów i uczennic (Niemierko 2007, s. 301 – 314).

Jak wskazują wyniki drugiego etapu diagnozy, nauczyciele pogłębili i usystematyzowali swoją wiedzę w zakresie aktywizowania uczniów w procesie kształcenia. W zdecydowanej większości prawidłowo wskazywali metody, które najbardziej angażują uczniów i uczennice oraz zwiększają ich wpływ na przebieg procesu uczenia się i nauczania.

Głębokiej refleksji poddane zostało także zagadnienie indywidualizacji kształcenia, które wydaje się być o wiele bardziej zrozumiałe. Przede wszystkim zaznaczyć należy, iż w tej części diagnozy zaobserwowano znajomość podstawowych rozwiązań umożliwiających skuteczne praktykowanie tej fundamentalnej zasady kształcenia. Tym razem najczęściej wskazywanym przez nauczycieli sposobem indywidualizacji było różnicowanie tempa pracy oraz stopnia trudności wykonywanych przez uczniów zadań. Mniejszą liczbę wskazań otrzymało różnicowanie



treści kształcenia realizowanych przez uczniów, a w następnej kolejności różnicowanie kryteriów oceny stosownie do możliwości ucznia. Wszystkie spośród znanych w literaturze przedmiotu i stosowanych w praktyce szkolnej sposoby indywidualizacji kształcenia wskazały jedynie pojedyncze osoby, uzyskując tym samym największą liczbę punktów w tym zakresie.

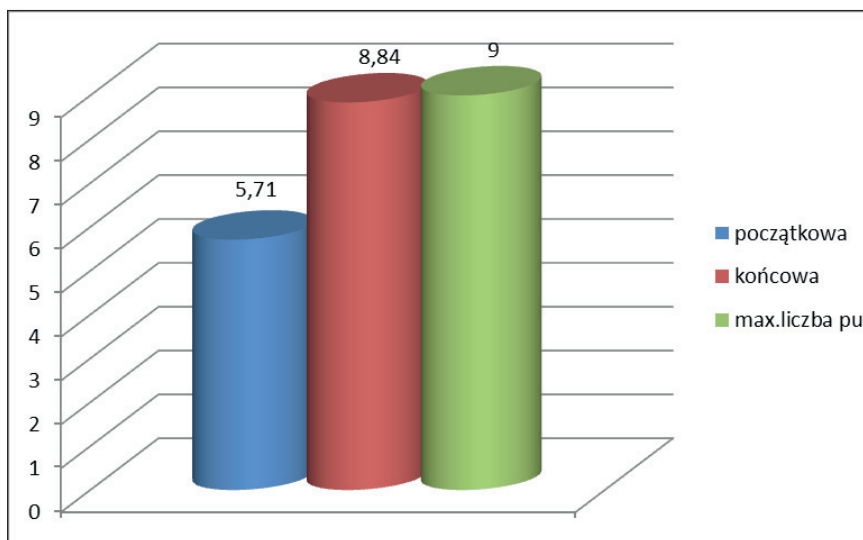
Uczestnicy projektu usystematyzowali także wiedzę na temat roli i funkcji oceny. Obecnie doskonale zdają sobie sprawę z tego czemu służy ocenianie, jakie elementy składowe musi zawierać ocena, by miała konstruktywny charakter oraz jak ważny jest kontekst społeczny, który determinuje odbiór oraz skuteczność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

Ukryty program

Pytania z obszaru określonego szeroko jako działanie ukrytego programu w szkole obejmowały zagadnienia dotyczące rozumienia samego zjawiska ukrytego programu oraz jego konsekwencji, a ponadto problematyki związanej ze stereotypami płci, etykietowaniem oraz zasadą samospełniającego się proroctwa. Szczegółowe dane prezentuje wykres 8 zamieszczony poniżej.



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



Źródło: opracowanie własne.

Maksymalna liczba punktów, jaką można było uzyskać w ramach analizowanego obszaru tematycznego, wynosiła 9 punktów. Średnia arytmetyczna wyników uzyskanych przez nauczycieli w diagnozie początkowej wyniosła 5,71 punktu. Zaznaczyć należy, iż zaobserwowano tu dużą rozbieżność punktów uzyskanych przez poszczególne osoby, które to mieściły się w przedziale 2 – 9 punktów.

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

Szczegółowy rozkład uzyskanych przez uczestników wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym ukrytego programu przedstawia tabela 3 zamieszczona w aneksie.



Już na etapie diagnozy początkowej w zdecydowanej większości uczestnicy projektu poprawnie zdefiniowali pojęcie ukrytego programu. Udzielone przez nich odpowiedzi potwierdziły, że doskonale zdają sobie sprawę z faktu, iż ukryty program jest stałym, niemożliwym do wyeliminowania, elementem procesu kształcenia i wychowania (Kruszewski 2005, s. 141 – 144, Meighan 1993, s. 69 – 191).

Diagnoza początkowa potwierdziła także dobrą znajomość zjawiska etykietowania (stygmatyzowania, naznaczania) jako procesu nadawania uproszczonych, stereotypowych określeń jakiejś osobie lub grupie, w wyniku czego naznaczone osoby lub grupy przyjmują nadane im cechy i zaczynają zachowywać się tak jak wymaga tego „etykieta” (Kruszewski 2005, s. 139 – 141, Aronson, Wilson, Akert 1997, ss. 143 – 144).

Uczestnicy projektu błędnie charakteryzowali natomiast mechanizm samospełniającego się proroctwa, który odnosi się do sytuacji, kiedy to nasze nastawienie i oczekiwanie względem kogoś lub czegoś prowadzi do tego, że zachowujemy się w taki sposób, by wywołać oczekiwaną reakcję drugiej osoby, tym samym potwierdzamy nasze oczekiwania (por. Aronson 2000). Działania takie podejmuje się w szkole m.in. wobec uczniów różnej płci. Nauczyciele wzmacniają bowiem inne cechy u dziewczynek, a inne

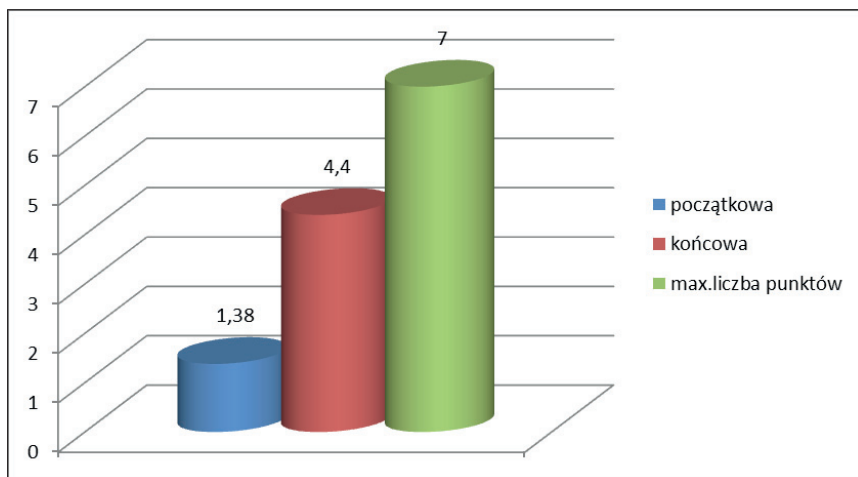
u chłopców poprzez swoje nieświadomie różnicowane działania. Bardzo duża grupa badanych nie była jednak świadoma tego, że w świetle badań problem utrwalania stereotypów płciowych w bardzo dużej mierze dotyczy ich grupy zawodowej, środowiska nauczycieli.

Wyniki diagnozy końcowej wskazują natomiast, iż wiedza, a przede wszystkim świadomość nauczycieli na temat funkcjonowania ukrytego programu w szkole poddane zostały gruntownej refleksji i weryfikacji w oparciu o wyniki badań i postulaty badaczy środowiska szkolnego.

Zdolności i twórczość uczniów

Obszar wiedzy i umiejętności z rozpoznawaniem uczniów zdolnych i/lub twórczych oraz organizowaniem procesu dydaktycznego z uwzględnieniem ich potencjału oraz postaw twórczych wydaje się obszarem najstabilniej rozpoznany przez uczestników projektu. Maksymalna liczba punktów jaką można było otrzymać w tym zakresie wynosiła 7. Szczegółowe dane prezentuje wykres 9 zamieszczony poniżej.

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



Źródło: opracowanie własne.

W diagnozie początkowej średni wynik uzyskany przez uczestników projektu utrzymywał się na poziomie 1,38 punktu. Jednakże wyniki uzyskane przez poszczególne osoby oscylowały w przedziale 0 – 5 punktów.

W diagnozie końcowej, chociaż zaobserwowano bardzo wyraźny przyrost wiedzy badanych w analizowanym obszarze, to zaznaczyć należy, iż uzyskane przez nauczycieli rezultaty nie osiągnęły maksymalnego, przewidywanego poziomu i wyniosły średnio 4,4 punktu. (wyniki mieściły

się w przedziale od 2 do 6 punktów). Szczegółowy rozkład uzyskanych przez uczestników wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej przedstawia tabela 4 zamieszczona w aneksie.

Wyniki diagnozy początkowej wskazały, iż zdecydowana większość uczestników projektu nie znała współczesnych koncepcji zdolności i twórczości oraz wynikających z nich implikacji dla praktyki szkolnej (por. Limont 2010, Szmidt 2007).



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

Diagnoza początkowa ukazała także brak umiejętności identyfikowania uczniów zdolnych spośród zespołu klasowego. Niewielka grupa nauczycieli i nauczycielek potrafiła wskazać konstytutywne cechy ucznia zdolnego, wśród których wymienić można chociażby dużą zdolność koncentracji i podzielność uwagi, jak również ogromną ciekawość i pragnienie eksplorowania otaczającego świata, co wyraża się najczęściej wielością wnikliwych, dociekliwych i nierzadko irytujących nauczyciela pytań. Uczeń zdolny posiada dużą wiedzę, często znacznie wykraczającą poza ramy programu kształcenia, a nauka przychodzi mu z łatwością. To także uczeń, który charakteryzuje się niezależnością i autonomią w swoim postępowaniu, co często pozostaje w sprzeczności ze stawianymi przez nauczyciela i szkołę wymaganiami (Limont 2010, s. 78–79, Lan-

da 2005, s. 63 – 77, Mönks 2007, s. 44 – 49, Sękowski 2001, s. 71 – 95). Tymczasem w opinii większości uczestników projektu uczeń zdolny to uczeń bezproblemowy, który przestrzega ustalonych w klasie reguł i zasad, okazuje posłuszeństwo, nawet jeśli nie zgadza się ze swoim nauczycielem, jest bowiem dobrze wychowany, posiada wyczucie taktu i wysoki poziom kultury osobistej, a jego ponadprzeciętne zdolności rozumowania i dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych powstrzymują go przed podejmowaniem działań o negatywnych dla niego skutkach.

Problematyczne zagadnienie stanowiły także kwestie związane z twórczością uczniów. Wielu nauczycieli i nauczycielek nie uznało jej za ważny element procesu kształcenia (por. Szmidt 2007). Uczestnicy projektu postrzegali twórczość jako cechę występującą rzadko, nie częściej niż u co dziesiątego ucznia. Mimo jednak nieznanomości współczesnych koncepcji postawy twórczej co drugi uczestnik wskazał przynajmniej trzy sytuacje edukacyjne wspierające rozwój postawy twórczej ucznia.

Podczas diagnozy końcowej uczestnicy poruszali się po omawianej tematyce znacznie sprawniej, niż miało to miejsce na początku projektu. Szczególnie wyraźną zmianę dostrzec można w podejściu do zjawiska twórczości uczniowskiej. Wygląda na to, iż nauczyciele zroz-



mieli, że każdy uczeń może być twórczy, choć nie każdy w takim samym stopniu. Uczestnicy projektu rozwinęli także swoje umiejętności projektowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi postaw twórczych zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Wyniki uzyskane w diagnozie końcowej wskazują, iż dalszych refleksji i zgłębienia literatury przedmiotu ze strony nauczycieli

wymaga ich własne podejście do zdolności ucznia. Obszar ten wydaje się być szczególnie zaniedbany w całym środowisku szkolnictwa zawodowego, które wciąż boryka się z problemem stygmatyzacji i stereotypizacji. Kwestię kluczową w tym kontekście stanowi nastawienie samych nauczycieli zarówno do szkoły zawodowej, jak i do uczącej się w niej młodzieży. Wiąże się to z udzieleniem sobie odpowiedzi na pytania: Czy młodzież, z którą pracuję w szkole jest zdolna i twórcza? Dlaczego uczniów szkół zawodowych postrzega się jako mniej zdolnych? Czy dlatego, że są mniej zdolni, czy też dlatego, że są uczniami szkół zawodowych?

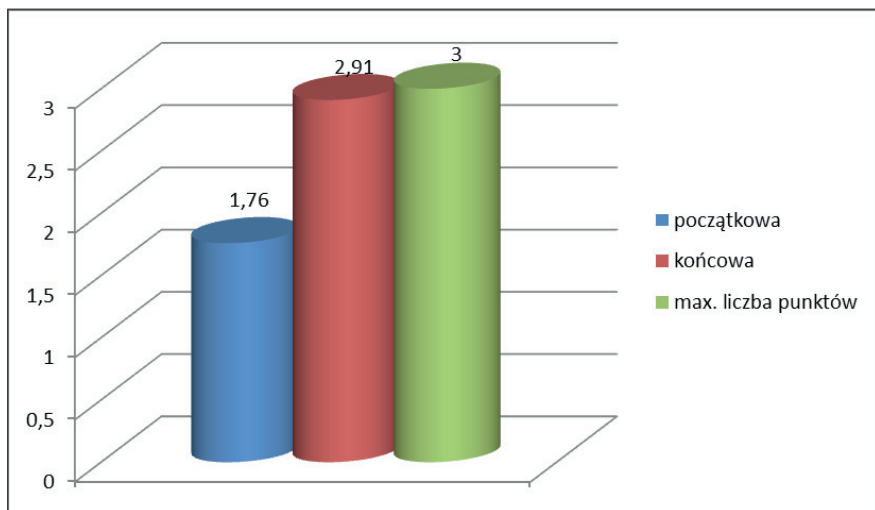
Wskazanie wciąż aktualne stanowi także pogłębienie wiedzy w zakresie charakterystyki dzieci zdolnych, w celu ich sprawniejszego i skuteczniejszego identyfikowania.

Style wychowania

Pytania z kolejnego obszaru wiedzy podanego diagnozie dotyczyły problematyki związanej z charakteryzowaniem stylów wychowawczych praktykowanych przez nauczycieli oraz umiejętności różnicowania poszczególnych stylów, w szczególności w kontekście rozwijania postaw twórczych i autonomii uczniów. Szczegółowe dane prezentuje wykres 10.



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



Źródło: opracowanie własne.

Średni wynik testu uzyskany przez nauczycieli w diagnozie początkowej w tym zakresie wynosił 1,76 punktu. Jednakże już w diagnozie końcowej średni wynik (2,91 punktu.) zbliżył się do wartości maksymalnej liczby punktów w tym zakresie (3 punkty). Szczegółowy rozkład uzyskanych przez uczestników projektu wyników testowych w diagnozie początkowej i końcowej w obszarze dotyczącym stylów wychowania prezentuje tabela 5 zamieszczona w aneksie.

Już w początkowym etapie diagnozy zdecydowana większość nauczycieli z łatwością rozpoznała opisaną w przedstawionej sytuacji edukacyjnej autorytarny styl wychowania i prawidłowo wskazała jego charakterystykę. Wiele osób miało jednak problem z rozróżnieniem stylu demokratycznego i liberalnego oraz wyróżnieniem ich zalet. Nauczyciele i nauczycielki nie do końca byli świadomi tego, iż budowaniu podmiotowości i niezależności uczniów najbardziej sprzyja styl demokratyczny, przejawiający się nawiązywa-

niem życzliwych i serdecznych relacji z uczniem, negocjowaniem z uczniami, zachęcaniem do samodzielności, twórczości i wymiany poglądów (Janowski 1998, s. 118 – 119, Łobocki 2006, s. 154 – 159).

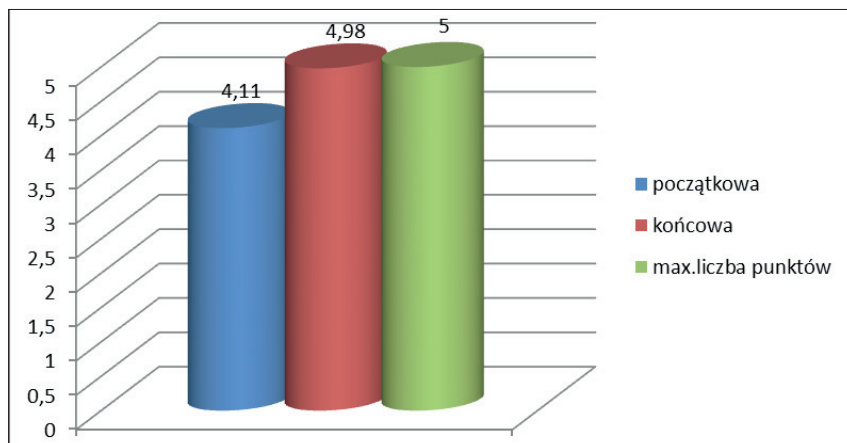
Wyniki diagnozy końcowej wskazują, iż uczestnicy projektu pogłębili i usystematyzowali swoją wiedzę na temat poszczególnych stylów wychowania. Odpowiedzi udzielone na pytania testowe w diagnozie końcowej wskazują, iż nauczyciele bezbłędnie identyfikują i definiują poszczególne style wychowania wskazując ich wartość i skuteczność w pracy

z uczniami i uczennicami. Uzupelnienie wiadomości na ten temat z pewnością przysłuży się także zrozumieniu i modyfikacji własnego stylu, który stosują w codziennej praktyce pedagogicznej.

Motywowanie uczniów do nauki

Ostatnim z analizowanych bloków tematycznych w teście wiedzy i umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli była problematyka związana z motywowaniem uczniów do nauki. Ten obszar od początku okazał się być najlepiej rozpoznany i zintegrowany przez uczestników projektu. Szczegółowe dane prezentuje wykres 11 zamieszczony poniżej.

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



Źródło: opracowanie własne.



Maksymalna liczba punktów jaką można było otrzymać w omawianym zakresie wynosiła 5. W diagnozie początkowej średni uzyskany przez nauczycieli wynik wyniósł 4,11 punktu, wyniki oscylowały między 3 a 5 punktami. W diagnozie końcowej wynik ten wzrósł do 4,98 punktu. Niemal wszyscy uczestnicy projektu (97,8%) uzyskali wynik maksymalny. Szczegółowy rozkład wyników testowych uzyskanych w tym zakresie prezentuje tabela 6 zamieszczona w aneksie.

Już w początkowym etapie diagnozy uczestnicy projektu w większości prawidłowo wskazywali sposoby motywowania uczniów do nauki. Zdają sobie sprawę z tego, że motywację ucznia pobudzić można poprzez tworzenie sytuacji dydaktycznych stawiających go przed nowymi wyzwaniem, dając mu możliwość zmierzenia się z nowymi, stosunkowo trudnymi, mobilizującymi do wysiłku zadaniami (Brophy 2002, s. 166 – 196). Udzielone odpowiedzi wskazują jednak, iż nie wszyscy nauczyciele są świadomi swojej roli we wzbudzaniu u uczniów wewnętrznej motywacji do nauki, co uległo zmianie w końcowym etapie projektu.

Nauczyciel – interaktywny dydaktyk

Ostatnim elementem diagnozy kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli była obserwacja dziesięcominutowych prezentacji realizowanych

w formie pokazu dydaktycznego, w trakcie którego uczestnicy projektu przygotowali losowo wybraną potrawę. Prezentacje nie były prowadzone w naturalnych warunkach kształcenia zawodowego, stąd też ich komponent dydaktyczny rozpatrywany był w szerokim zakresie.

Zgodnie z literaturą przedmiotu pokaz traktowany może być jako właściwa metoda nauczania bądź jako metoda uzupełniająca wspólnie z wykładem, opowiadaniem, instruktażem czy opisem. W różnych klasyfikacjach pokaz zaliczany jest do grup metod eksponujących, ogólnych bądź praktycznych, w zależności od kontekstu zastosowania w procesie kształcenia (por. Okoń 2003, Kupisiewicz 2006, Szlosek 1995, Kruszewski 2004).

W odniesieniu do dydaktyki, przedmiotem obserwacji były umiejętności uczestników projektu związane z wybranymi obszarami komunikacji interpersonalnej oraz doбором i sposobami przekazywania treści. Obserwacja miała charakter jawny, a jej celem było przygotowanie informacji zwrotnej dla nauczycieli na temat mocnych i słabych stron w kontekście umiejętności związanych z interaktywnym i interakcyjnym przekazem dydaktycznym. Na potrzeby obserwacji opracowano arkusz, w którym wyodrębniono poszczególne obszary komunikacji werbalnej, niewerbalnej oraz zakresu i sposobów przekazywania treści dydaktycznych, zgodnie z ideą badań

jakościowych nie została jednak ograniczona do ilościowej rejestracji występowania bądź braku wyodrębnionych wskaźników, pozostawiając obserwatorowi możliwość swobodnej rejestracji obserwowanych procesów i zachowań (por. Babbie 2003, Łobocki 1984, Konarzewski 2000, Rubacha 2008).

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

Na podstawie analizy wyników obserwacji w początkowym etapie diagnozy przygotowano informację zwrotną, zawartą w karcie kompetencji nauczyciela sztuki kulinarnej. W informacji tej wskazywano nie tyle na poziom umiejętności w poszczególnych obszarach prezentacji, co osobiste zasoby nauczycieli i możliwości ich wykorzystania w praktyce nauczania oraz dostrzeżone trudności i potrzeby modyfikacji określonych zachowań. Ponadto przygotowany został materiał pomocniczy, (kwestionariusz umiejętności prezentacyjnych nauczycieli sztuki kulinarnej), zawierający podstawowe informacje charakteryzujące efektywny przekaz dydaktyczny i najczęściej popełniane błędy w odniesieniu do diagnozowanych obszarów.

Efektom końcowej diagnozy natomiast była informacja zwrotna zawierająca porównanie obu prezentacji, ze wskazaniem

obszarów, które wymagają dalszego doskonalenia.

Nie taka prezentacja straszna...

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

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

W końcowej części projektu, po zrealizowanych szkoleniach i praktykach z zakresu sztuki kulinarnej prezentacje nie stanowiły już tak dużego problemu, jak to miało miejsce na początku. Nauczyciele czuli się zdecydowanie pewniej w związku z praktycznymi umie-



jętnościami, które zdobyli w trakcie uczestnictwa w projekcie. Sytuacja tego rodzaju niewątpliwie nie pozostawała bez znaczenia dla poczucia komfortu i swobody w przeprowadzeniu drugiej prezentacji, w końcowym etapie projektu.

Milczenie (nie) na wagę złota

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

Wprawdzie pokaz jest metodą polegającą na obserwowaniu przez uczniów określonego działania nauczyciela, a zatem zawiera w sobie wiele elementów eksponujących, nie oznacza to, iż nie wymaga werbalnego zaangażowania (por. Kruszewski 2004, s. 206 – 209). Pełnowartościowy, a przede wszystkim efektywny staje się dopiero wtedy, gdy obserwowane zjawisko, proces czy określone działanie jest odpowiednio przez nauczy-

ciela opisywane, objaśniane, a uczeń ma możliwość aktywnego włączania się, chociażby poprzez zadawanie pytań czy zgłaszanie wątpliwości. Wówczas, gdy pokaz przyjmie formę dynamiczną i interaktywną spełniać będzie warunki i reguły naczelnych zasad kształcenia³.

W początkowym etapie diagnozy komentarze towarzyszące prezentacji ograniczały się jedynie do kluczowych elementów takich jak: wymienienie składników z których potrawa była przygotowywana, krótkiego opisu, bądź wskazywania kolejno wykonywanych czynności. Wiele prezentacji przebiegało w sposób chaotyczny i nieskoordynowany, bez wyraźnie wyodrębnionych części wprowadzającej,

³ – zasada systemowości – związana z porządkowaniem i utrwalaniem zasobów wiedzy ucznia,

- zasada pogłębłości – odwołująca się do wielozmysłowego poznawania rzeczywistości i respektowania związków pomiędzy konkretem i abstrakcją,
- zasada samodzielności – odwołująca się do świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia,
- zasada związku teorii z praktyką – odwołująca się do wiązania wiedzy naukowej z praktyką codziennego życia
- zasada efektywności – dotycząca wydajności pracy dydaktycznej, odwołująca się do związku między celami a wynikami kształcenia,
- zasada przystępności – dotycząca stopniowania trudności adekwatnie do możliwości i potrzeb uczniów,
- zasada indywidualizacji i uspołecznienia – dotycząca związków pomiędzy procesami intelektualnymi i społeczno – emocjonalnymi; (W. Okoń 2003, s. 167 - 189)

właściwej i podsumowującej. Bardzo często obserwowano brak logicznej struktury pokazu, wielostronne naświetlanie podstawowych wątków i syntezy przekazywanych treści.

Rolą nauczyciela w prezentacji tego rodzaju jest kierowanie obserwacją uczniów, co, jak wskazuje K. Kruszewski polega na „[...] doprowadzeniu do tego, żeby spostrzeżone zostały istotne cechy i funkcje i żeby w wyniku tego w umyśle ucznia powstała reprezentacja obserwowanego obiektu pozwalająca rozumieć możliwie najszerszą klasę zjawisk, do której należy obserwowany obiekt⁴” (Kruszewski 2004, s. 207).

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

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

Zaznaczyć należy, iż całość opisu towarzyszącego prezentacji powinna spełniać warunki uczenia się, które prowadzi przede wszystkim do zrozumienia, a nie ograniczają się jedynie do (krótkoterminowego) powierzchniowego zapamiętywania – zgodnie z regułą: „Proces uczenia się jest efektywniejszy, jeśli materiał jest przedstawiony z podaniem ogólnych zasad i tłumaczących go wyjaśnień, a nie kładzie się nacisk na zapamiętywanie poszczególnych faktów i procedur” (Janowski 2009, s. 58).

Prezentacja w formie pokazu jest doskonałą okazją, do tego, by odejść od nauczania encyklopedycznego (szeroko krytykowanego w polskim systemie oświaty) i realizować ideę kształcenia problemowego. Tymczasem zaobserwowano, iż żaden z uczestni-

⁴ Kategoria obiektu obserwacji rozumiana jest tutaj szeroko nie tylko jako obiekty materialne jak model, czy schemat, ale także jako proces, działanie itp., rzeczy które dzieją się w ich naturalnym otoczeniu



ków projektu nie stawiał pytań o charakterze problemowym w trakcie prezentacji ani nie zwrócił się do odbiorców z gotowością odpowiedzi na ewentualne pytania. Wyraźnie widoczny był także brak komunikatów służących monitorowaniu zainteresowania i rozumienia odbiorców prezentacji.

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

Wyniki obserwacji prezentacji nauczycieli w końcowym etapie diagnozy przedstawiają zdecydowanie bardziej optymistyczny obraz analizowanego obszaru kompetencji. Przede wszystkim zaznaczyć należy, iż uczestnicy zdecydowanie rozszerzyli i urozmaicili komentarz towarzyszący pokazowi. Wiele osób wprowadziło do początkowej fazy prezentacji przedstawienie struktury i krótkiego opisu wprowadzającego. Prezentacje miały charakter spójny i logiczny, a treści przekazywane w sposób czytelny i uporządkowany. Znacznie częściej pojawiały się także nawiązania do posiadanych przez uczniów informacji, jak również dodatkowe treści rozszerzające zakres możliwości wykonywania określonych czynności w podobnych warunkach. Pojawiały się

także komentarze o charakterze problemowym, pozwalające odbiorcom na aktywne włączanie się i wyrażanie wątpliwości. Ponadto zaobserwowano zdecydowanie większą otwartość na zadawanie pytań. Istotne różnice widoczne były także w przypadku końcowej fazy prezentacji, kiedy większość nauczycieli wyraźnie eksponując przygotowaną potrawę podsumowała całość prezentacji, często uzupełniając komentarz dodatkowymi informacjami.

Nie samym słowem nauczyciel mówi

Poza werbalną formą przekazu dydaktycznego, niezwykle istotne znaczenie w kontekście efektywności procesu kształcenia ma komunikacja niewerbalna, która polega na przekazie wiadomości za pomocą środków niejęzykowych. Mimo często podkreślanego przez psychologów zakresu oddziaływania tzw. mowy ciała⁵, wciąż znacznie mniej miejsca w porównaniu z przekazem słownym poświęca się tej problematyce w literaturze przedmiotu w kontekście dydaktyki. Nie jest zatem zaskakującym, iż praktyka nauczycieli przede wszystkim skoncentro-

⁵ Wyniki i opinie na temat znaczenia komunikacji niewerbalnej nie są jednoznaczne. Albert Mehrabian w prowadzonych badaniach dowodzi, iż 93% emocjonalnego oddziaływania komunikatu wynika z przekazu pozawerbalnego, natomiast Ray Birdwhistell wskazuje na zakres od 35 do 65% rozdźwięku pomiędzy przekazem werbalnym i niewerbalnym; za: Adler, Rosenfeld, Proctor II 2007 s. 143

wana jest na werbalnej treści przekazu, a pozostałe elementy komunikacji pozostają niedocenione, częściowo zapewne także nieuświadomione.⁶

O znaczeniu komunikacji niewerbalnej, choć nie wprost, pisze W. Okoń, wskazując, iż „Pokaz należy tak organizować i tak stawiać pytania w czasie obserwacji, aby najważniejsze składniki i cechy przedmiotów wywarły na uczniach jak najsilniejsze wrażenie” (za Kupisiewicz 2000, s. 140 – 141). Z punktu widzenia komunikacji pozajęzykowej kluczową rolę w przytoczonym cytacie odgrywa określenie ‘wywierania silnego wrażenia’. Postulatu tego z pewnością nie można osiągnąć za pomocą postaw i komunikatów nauczyciela pozbawionych dynamiki, różnorodności natężenia głosu, gestykulacji, kontaktu wzrokowego i pozostałych elementów z ‘mową ciała’ związanych. Z kolei K. Kruszewski (wprawdzie przy okazji wykładu) odwołuje się do ‘aktorskich umiejętnościach nauczyciela’. Nauczyciel dzięki operowaniu głosem i gestem ożywia przekaz, wyraża swoje zaangażowanie, przyciąga i utrzymuje

uwagę słuchaczy – a w tym także obserwatorów (Kruszewski 2003, ss. 198 – 199).

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

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

Przed wszystkim tracił na tym przekaz najważniejszych wiadomości, które powinny zostać wypuklone, czasem powtórzone, by mogły zostać przez uczniów

⁶ Nadmienić należy, iż elementy komunikacji niewerbalnej wpisują się w zakres tzw. miękkich kompetencji społecznych, a te jak podkreślono m.in. w diagnozie społecznej przygotowanej w ramach opracowania Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego nie stanowią mocnej strony Polaków.



utrwalone. Aspekt ten ma szczególne znaczenie w zakresie nie tyle zapamiętywania określonych treści, co ich zrozumienia. Pokaz przygotowania potrawy spełnia warunki uczenia praktycznego, gdzie widoczny jest wyraźny związek z rzeczywistymi sytuacjami występującymi w życiu. Jego siła oddziaływania może być znacznie większa aniżeli w przypadku opisu pozbawionego demonstracji i działania. Stąd też niezwykle istotnym jest komentowanie, opisywanie i wyjaśnianie poszczególnych elementów pokazu z wyraznym zastosowaniem elementów prążykowych, wzmacniających intencje i siłę przekazu.

Kolejnym obszarem analizy obserwacji był kontakt wzrokowy i postawa ciała, czynniki niezwykle istotne w komunikacji interpersonalnej. Istotne przede wszystkim z tego powodu, iż utrzymywanie kontaktu wzrokowego z odbiorcą komunikatu świadczy o zainteresowaniu i szacunku ze strony osoby nadającej komunikat (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2007, s.155). Stąd też kwestią kluczową w monitorowaniu uwagi i zainteresowania uczniów w trakcie pokazu będzie bezpośrednie zwracanie się w stronę odbiorców, wyraźne spoglądanie w ich kierunku – wzmacnianie komunikatów werbalnych kontaktem wzrokowym.

Przyjmowanie postawy zwróconej ku odbiorcom i patrzenie w ich stronę okazało się stanowić największą trudność

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

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



względem indywidualnych predyspozycji osobowych.

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

zwrotnej przygotowanej przez obserwatora zewnętrznego.

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



Zamiast zakończenia

Z punktu widzenia zadań szkoły postawionych przez D. Klus-Stańską, prowadzących się do wyposażenia młodych ludzi w umiejętność planowania własnych działań, umiejętność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w rzeczywistości proponującej różnorodność ofert lub umiejętność odrzucenia tych ofert na rzecz realizacji potrzeb własnych, uświadomionych w procesie autorefleksji oraz umiejętność organizowania „warsztatu osiągnięcia zamierzeń” konieczna jest przede wszystkim autorefleksja nauczycieli, w tym zwłaszcza refleksja w działaniu i nad działaniem.

Diagnoza, której poddane zostały osoby uczestniczące w projekcie miała być m.in. okazją do tego by przyjrzeć się sobie i zastanowić nad tym: Co robię i po co to robię? Jakie skutki przynoszą moje działania i czy te skutki są tym, na czym mi zależało jako nauczycielowi?

Jak wskazują wyniki pierwszej części diagnozy, w początkowym etapie projektu ujawniło się wiele trudności i wątpliwości w zakresie ustalenia priorytetów i ról, z którymi identyfikowali się badani. Na podstawie wypowiedzi uczestników projektu przede wszystkim dostrzeżono brak spójności pomiędzy deklarowanym podejściem i założeniami dotyczącymi istoty kształcenia, brak uporządkowanej i ugruntowanej wiedzy w zakresie or-

ganizacji i przebiegu procesu kształcenia, a także wiele trudności związanych z przygotowaniem i przeprowadzeniem prezentacji dydaktycznej.

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

Nauczyciele podjęli wyzwanie konfrontacji deklaratywnego charakteru wskazywanych priorytetów z codzienną praktyką. Stąd też dostrzec można było zmiany w zakresie spójności „starych i nowych” charakterystyk stylów dydaktyczno-wychowawczych.

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

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

Nauczyciele zamierzają poddać swój warsztat pracy modyfikacji, a co najważniejsze czynią to w sposób bardziej świadomy i przemyślany, w sposób polegający na refleksji pedagogicznej, a przede wszystkim w oparciu o dostrzeżoną potrzebę nieustającego samodoskonalenia – co dodatkowo obrazuje wypowiedź jednej z uczestniczek projektu:

To wskazanie nad czym powinnam się zastanowić..., nad czym powinnam jeszcze popracować, to jest bardzo fajne. Jestem nauczycielem z tak długim stażem... może jednak coś zaniedbałam po drodze albo na coś za mało zwracam uwagę...

Bibliografia

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R. F., (2007), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

Aronson E. (2000), *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Wydaw. Żysk i S-ka, Poznań.

Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*. Wydawnictwo PWN, Warszawa.

Janowski A. (red.) (2009), *Nauczanie w praktyce. Tom 1. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli*, Warszawa.

Janowski A., (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa

Klus – Stańska D., (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. (w:) Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa

Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Kruszewski K. (red.) (2003), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa



Kruszewski K., (2005), *Sztuka nauczania. T. I., Czynności nauczyciela*. PWN, Warszawa.

Kupisiewicz Cz., (2000), *Dydaktyka Ogólna*. Graf Punkt, Warszawa.

Kupisiewicz Cz., (2006), *Podstawy dydaktyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Landau E., (2005), *Twoje dziecko jest zdolne*. Instytut Wydaw. Pax, Warszawa.

Limont W., (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*. GWP, Gdańsk

Łobocki M., (2006), *Teoria wychowania w zarysie*. IMPULS, Kraków

M. Łobocki, (1984), *Metody badań pedagogicznych*. Wyd. PWN, Warszawa

Meighan R., (1993), *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo UMK, Toruń

Mönks F.J., Ypenburg I.H., (2007) *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko*. Wydaw. WAM, Kraków

Niemierko B., (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Okoń W., (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. Akademickie „Zak”, Warszawa

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

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

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

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

Szmidt K.J., (2007), *Pedagogika twórczości*. GWP, Gdańsk



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

MARTA DOROBA

TRENERKA GENDER MAINSTREAMING PROJEKTU

DOŚWIADCZENIA ORAZ KOMPETENCJE NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI BIORĄCYCH UDZIAŁ W PROJEKCIE A REALIA PRACY W GASTRONOMII – PERSPEKTYWA ANTYDYSKRYMINACYJNA

Słowa kluczowe: antydyskryminacja, dyskryminacja, *gender blind*, *gender mainstreaming*, kapitał rodza-
jowy, ukryty program (*hidden curriculum*), płeć (*sex*), rodzaj (*gender*), równość, stereotyp, tożsamość społeczna,
uprzedzenie, urodzajowiona socjalizacja;

Etiologia, istota, prawomocność i obszary działania strategii ,gender mainstreaming’

Równość to jedna z pięciu głównych war-
tości, na których opiera się Unia Euro-
pejska, natomiast jednym z celów UE –
uwzględnianych na wszystkich poziomach

i obszarach jej praktyki i prawodawstwa
– jest dążenie do równości kobiet i mę-
czyzn (artykuł 2 i 3 Traktatu UE oraz art.
8 TFUE). Zgodnie z polityką UE zasada
równości kobiet i mężczyzn powinna być
realizowana dwutorowo, w toku jedno-
czesnych działań na dwóch poziomach
(COM (96) 97):



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





1. polityka równości szans płci – *gender mainstreaming*;
2. konkretne działania wspierające równość szans płci – *specific actions*.

W planie działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006 – 2010 (COM (2006)92) wyznaczonych zostało sześć strategicznych, priorytetowych obszarów działania (a jednocześnie celów), a mianowicie:

1. równy stopień niezależności ekonomicznej kobiet i mężczyzn;
2. godzenie życia prywatnego z zawodowym;
3. równe uczestnictwo w podejmowaniu decyzji;
4. wykorzenianie wszelkich form przemocy ze względu na płeć;
5. eliminowanie stereotypów związanych z płcią (w edukacji, szkoleniach, kulturze, na rynku pracy, w mediach);
6. propagowanie równości płci w stosunkach zewnętrznych oraz polityce rozwojowej.

Osiągnięcie rzeczywistej równości płci jest postrzegane jako podstawowe prawo, ale również jako warunek konieczny osiągnięcia celów UE związanych ze wzrostem gospodarczym, zatrud-

nieniem i spójnością społeczną. Równość szans i traktowania kobiet i mężczyzn postrzegana jest w założeniach polityki oraz w działaniach Unii Europejskiej również jako jedna z dróg prowadzących do efektywności w realizacji celów strategii Europa 2020, a mianowicie inteligentnego, trwałego i sprzyjającego włączaniu społecznego wzrostu (COM (200)2020). Jest zatem traktowana jako główna energia i istota opartej na sprawiedliwości europejskiego demokratycznego społeczeństwa.

W komunikatach, rozporządzeniach i dyrektywach unijnych od kilkudziesięciu lat podkreślana jest istotność wyrównywania szans i równego traktowania kobiet i mężczyzn, która jest opisywana jako podstawa demokracji i szacunku dla gatunku ludzkiego (COM (96) 67). Jednocześnie problemy przejścia od poziomu wiedzy do świadomości (a także od świadomości do działania na poziomie legislacji i praktyki życia społecznego i ekonomii) dotyczą tak państw wysoko rozwiniętych, jak i rozwijających się. Szczególny opór napotykają w państwach z długą historią wbudowanej w patriachal nierówności/dyskryminacji warunkowanej i uprawomocnionej płcią, takich jak Polska. Tu bowiem feminizm to nadal – jak twierdzi Joanna Bator – brzydkie słowo, a społecznie i kulturowo skonstruowana awersja do idei emancypacyjnych utrudnia jakiegokolwiek działania.

Zatem wielkim wyzwaniem staje się doprowadzenie do sytuacji, w której kobiety i mężczyźni będą mogli w pełni, na równej stopie uczestniczyć we wszystkich obszarach życia oraz na równi czerpać korzyści z rozwoju oraz do zrównoważonego rozwoju się przyczynić. Zmiany te wymagają działań w zakresie prawodawstwa (oraz mechanizmów egzekucyjnych gwarantujących, iż literatura prawa nie pozostanie martwą), jak również – w nie mniejszym stopniu i zakresie – transformacji kulturowej, przemian w mentalności jednostek skorelowanej z kolektywnymi praktykami oraz zdecydowanych działań politycznych na wszystkich możliwych poziomach, obszarach i zakresach (COM(96)67). Bez równości demokratyczność społeczeństwa jest czysto semantycznym zabiegiem i iluzją. Jednym z głównym obszarów oddziaływań równościowych (i antydyskryminacyjnych) w przyzmacie równości płci/rodzaju musi stać się natomiast edukacja, to w jej toku bowiem – poprzez ukryty program codzienności szkolnej i indywidualne ideologie nauczycielek i nauczycieli – w znacznym stopniu utwierdzone i uprawomocnione są stereotypy związane z płcią oraz reprodukowany obraz świata społecznego opartego na porządku płci. Kwestia ta nabiera jeszcze większego znaczenia w świetle faktu, iż nauczycielstwo jest zawodem bardzo silnie sfeminizowanym, a jak wskazują liczne badania oraz doświadczenia płynące z analiz prowadzonych przez mnie

warsztatów, wykładów, prelekcji (również w ramach projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”) to kobiety są najbardziej restrykcyjnymi strażniczkami zastanego (binarnie spolaryzowanego) porządku płci.

Termin *gender mainstreaming* pojawił się w 1985 roku podczas III Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w Nairobi, rozwinięty został na IV Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w Pekinie w roku 1995, a w dwa lata później uznano strategię za jeden z głównych celów polityki UE. Sam termin *gender* (tłumaczony jako rodzaj – oczekiwania społeczne zintegrowane z płcią biologiczną jednostek – Brannon, 2002, s. 34) wskazuje, iż role rodzajowe (oczekiwania, powinności, sankcje) są społecznie skonstruowane, są nabyte, nadane, czy „wytrenowane”, a tym samym mogą ulegać podważeniu (zdjęcie z nich pryzmatu doksychności, naturalności) i zmianom. Strategia *gender mainstreaming* polega natomiast na włączaniu problematyki równości płci do głównego nurtu życia politycznego i społecznego na etapie planowania, wdrażania i realizacji (pełni funkcję „przecinającą” wszystkie poziomy decyzyjne i operacyjne – włączając finanse) i postrzegana jest jako koncepcja innowacyjna, oraz szersza niż tradycyjna polityka równości płci. Główne zasady wytyczające i porządkujące jej działania to: postrzeganie każdej jednostki ludzkiej indywidualnie (ale i ca-



łościowo), dążenie do sprawiedliwości społecznej i urzeczywistnianie idei społeczeństwa demokratycznego, jak również akcentowanie godności i szacunek dla różnorodności (Stevens, Lemoen, 2001, s. 23 – 24). W tym miejscu należy podkreśli również, że strategia ta to nie jest idea – i wyznaczane przez nią działania – wymyślona przez kobiety i dla kobiet, nierówność i dyskryminacja bowiem to miecz obusieczny, jego ostrze dotyka tak kobiet, jak i mężczyzn, wspólnie zatem trzeba przejmować odpowiedzialność i podejmować starania w ramach działań antydyskryminacyjnych. Zaakcentowania wymaga również (gdyż jest to niezwykle często błędne – jednocześnie tkwiące głęboko w kolektywnej świadomości – przekonanie i argument przeciwników działań i idei równościowych), iż równość nie oznacza „tako samości” oraz nie oznacza pół na pół. W tej perspektywie działania w ramach strategii *gender mainstreaming* dążą do stworzenia takich warunków prawnych, instytucjonalnych, klimatu społecznego i intelektualnego, aby umożliwić każdej jednostce ludzkiej urzeczywistnianie pełni jej potencjału, zgodnie z jej/jego indywidualnymi predyspozycjami, talentami, ograniczeniami, planami, garniturem cech psychicznych i charakterologicznych. *Gender mainstreaming* musi być jednocześnie długofalowym procesem transformacji polityki państwa i musi być realizowana zgodnie z zasadą *top – down*. Tylko ta-

kie podejście może być pomocne i efektywne na drodze pokonywania oporu względem realiów równościowych w administracji i instytucjach (Rutkowska, 2008, s. 47). W innym przypadku nadal w Polsce niepodzielnie panować będzie *gender blind* (Polska ślepa na płęć, a tak naprawdę organizująca cały porządek społeczny i instytucjonalny w oparciu właśnie o płęć) oraz „trwała luka pomiędzy prawem a jego implementacją” (Rutkowska, 2008, s. 47).

Zakres i poziom zdobytej wiedzy

W ramach projektu „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu” odbyło się 5 prelekcji „Samoświadomość oraz podstawowe zasady *Gender Mainstreamingu*”. Każda z prelekcji trwała 5 godzin i polegała na chodzeniu pomiędzy panelami teoretycznymi a praktycznymi (ćwiczenia warsztatowe na bazie autorefleksji uczestniczek i uczestników, ćwiczenia w parach, w małych grupach). Teoria zatem stanowiła wprowadzenie do pracy nad pogłębieniem własnej świadomości uczestników i uczestniczek w obszarze zagadnień płci i rodzaju, częściej jednak spełniała funkcję pewnego uporządkowania lub podsumowania ustaleń dokonanych w ramach pracy warsztatowej. Taki przebieg prelekcji pozwolił zakładać (takie założenie wydają się po-

twierdząc zanalizowane poniżej wyniki uzyskane w teście wiedzy), iż wiedza przekazywana nauczycielkom i nauczycielom w ich trakcie będzie dla nich bardziej czytelna (bo w sposób jaskrawy dowodząca swej obecności w codzienności społeczno-kulturowej oraz w indywidualnych losach osobistych i zawodowych każdej uczestniczki i uczestnika). Obok autorskich ćwiczeń w prelekcjach wykorzystyłam również ćwiczenia i elementy paneli z podręczników *Wybierz Różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy*, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”, Mikuszewo 2007 (red. A. Kamińska); *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007 (E. Rutkowska i E. Majewska) oraz materiały z portali internetowych:

- www.bezuprzedzen.org,
- www.wstronedziewczat.org.pl,
- www.galeriatolerancji.org.pl

W efekcie przeprowadzenia prelekcji 45 uczestniczek i uczestników projektu pogłębiło swoją świadomość dotyczącą zakresów i mechanizmów wpływania kategorii płci i rodzaju (*gender*) na życiową sytuację i szanse kobiet i mężczyzn (z powodu stereotypów oraz działań dyskryminacyjnych wbudowanych immanentnie

w dominującą ideologię oraz instytucjonalne wymiary życia społeczno-kulturalnego oraz gospodarczego). Wszystkie uczestniczki i uczestnicy projektu zwiększyli również swoją wiedzę dotyczącą zagadnień równościowych.

Panele teoretyczne dotyczyły poniższych zakresów:

- tożsamość (indywidualna i społeczna) oraz jej elementy/zakresy/obszary (z akcentem na tożsamość płciową i rodzajową oraz proces i mechanizmy jej tworzenia się);
- rozróżnianie oraz istota pojęć *sex* i *gender* oraz ich implikacji na gruncie społecznym, kulturowym, ekonomicznym (rynek pracy), edukacyjnym;
- nomenklatura równościowa (podstawowa i uzupełniająca): równość, stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja (pośrednia i bezpośrednia), opresja, niedyskryminacja; analiza z perspektywy płci, autodyskryminacja, budżet satelitarny, działania pozytywne, *gender blind*, szklany sufit (szklane rucho schody, lepka podłoga);
- etiologia, znaczenie, zakresy realizowania strategii *Gender Mainstreaming* (z naciskiem na to czym strategia nie jest, na warunki jej efektywności, podstawy prawne – prawo unijne i wewnętrzne – na bariery i szkodliwe mity w jej urzeczywistnianiu);



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

	Wyniki w teście startowym %			Wyniki w teście końcowym %		
	kobiety	mężczyźni	ogółem	kobiety	mężczyźni	ogółem
Minimum	0,00	0,00	0,00	13,33	66,67	13,33
Maksimum	46,67	33,33	60,00	100,00	100,00	100,00
Średnia	20,53	13,33	20,00	87,02	80,95	84,82
Mediana	20,00	6,67	13,33	93,33	80,00	93,33
Wariancja	1,98	2,07	2,02	2,33	1,40	2,20
średni przyrost %	kobiety (n=38) 66,49					
	mężczyźni (n=7) 67,62					
	ogółem (n=45) 66,67					

Źródło: opracowanie własne.

- zagadnienie ukrytego programu (*hidden curriculum*): jego źródła, obszary działania w szkolnej codzienności, efekty indywidualne i społeczne (reprodukowanie kapitału rodzajeowego) w perspektywie bliskiej i dalekiej, w skali mikro i makro; strategie odnoszenia się do faktu jego istnienia (według Elizabeth Vallance), wskazówki jak nabyć nawyk refleksyjności, krytycyzmu wobec ukrytego programu i jego przejawów;
 - wyrównywanie szans i wyrównywanie traktowania kobiet i mężczyzn w Polsce a praktyka edukacyjna (pojęcie fikcji edukacyjnej);
 - przykłady dobrych praktyk w edukacji (krótka charakterystyka konkretnych projektów i programów, zapoznanie z literaturą, a w szczególności z aktualnymi zasobami internetowymi, które uczestniczki i uczestnicy mogą wykorzystać w toku stawiania się refleksyjnymi praktyczkami/praktykami oraz w pracy z młodzieżą).

Poziom wiedzy teoretycznej z zakresu *gender mainstreamingu* był sprawdzany na początku prelekcji, poprzez wypełnianie przez każdą uczestniczkę i każdego uczestnika indywidualnie i imiennie testu wielokrotnego wyboru (prawidłowa mogła być 1, 2, 3 lub żadna odpowiedź), składającego się z 15 pytań. Cały zakres wiedzy niezbędny do prawidłowego rozwiązania testu był następnie wprowadzony – oraz szczegółowo omówiony, zanalizowany w odwołaniu do przykładów i doświadczeń nauczycielek i nauczycieli – w toku prelekcji, po czym uczestnicy i uczestniczki wypełniali/ły bliźniaczy test końcowy. Analiza i porównanie wyników wykazały, iż przyrost wiedzy wystąpił u wszystkich 45 uczestniczek i uczestników projektu.

Jak wskazuje tabela 1 średni wynik osiągnięty w teście startowym to 20%, natomiast w teście końcowym 84,82% (dziesięcioro uczestniczek i uczestników uzyskało 100% punktów, kolejna 10 użyła jedynie o punkt mniej). Tym samym średni przyrost wyniósł 66,67%. Jest to wynik niezwykle satysfakcjonujący, szczególnie w świetle faktu, że wiele pytań ogniskowało się wprawdzie wokół teorii, ale poprawna odpowiedź wymagała zrozumienia istoty zagadnienia, umiejętności identyfikacji jego przejawów oraz zrozumienia złożonych i rozległych implikacji.

Powyższa tabela obrazuje również rozkład wyników z podziałem na płeć. Poszczególne wskaźniki różnią się znacznie między grupą kobiet i mężczyzn, jednak z uwagi na dużą różnicę w liczbie kobiet ($n=38$) i mężczyzn ($n=7$) biorących udział w prelekcjach trudno wyciągnąć tu ogólne wnioski. Zaakcentowania wymaga jedynie fakt, iż przyrost wiedzy był na podobnym poziomie (kobiety średni przyrost wiedzy 66,49, mężczyźni 67,62), wskaźnik ten natomiast w najbardziej wyraźny sposób obrazuje powodzenie przebiegu prelekcji.

Świadomość w kwestiach płci i rodzaju: tożsamość oraz doświadczenia dyskryminacji

Jednym z paneli podczas przeprowadzonych prelekcji były analizy związane z tożsamością indywidualną i społeczną, oparte na autorefleksji biorących udział w projekcie nauczycielek i nauczycieli. Okazało się, że rozłączność zakresów pożądaną społecznie i kulturowo, modelowej tożsamości kobiecej i męskiej jest dla większości z nich nadal bardzo wyraźna. Jednocześnie jednak akcentowano, że choć ta ostrość funkcjonuje gdzieś na poziomie wiedzy kolektywnej (i za sprzeniewierzenie się modelom grożą kobietom i mężczyznom pewne sankcje w postaci przypinanych im etykiet), to w indywidualnych losach



i historiach życia dochodzi do znaczących i różnorodnych przesunięć pomiędzy tymi modelami, ludzie bowiem coraz częściej budują swoje relacje ze światem, tworzą zakreślenia swoich domowych i zawodowych obowiązków w oparciu o bilans ogólny strat i zysków. Wybierają te dziedziny, w których same i sami mogą działać najwięcej. Dziedziny te są zatem zbliżone do ich indywidualnych predyspozycji, talentów, potrzebami i coraz rzadziej są zgodne z warstwą płciową i rodzajowego (*gender*) stereotypowego scenariusza.

Nauczycielki i nauczyciele, rekonstruując własne tożsamości oraz nadając hierarchie ich elementom bardzo często odbiegają/li od stereotypu rodzajowego, szczególnie w warstwie tego, co lubią i czego nie lubią robić. Można zatem stwierdzić, że w warstwie ich indywidualnych tożsamości dokonała się pewna liberalizacja i rozluźnienie stereotypowego kagańca. Jednak już w obszarze identyfikowania („odgadywania”) tożsamości innych kobiet i mężczyzn biorących udział w projekcie wyraźna była tendencja do postrzegania ich psycho-społecznej konstrukcji na linii wierności modelowej tożsamości płciowej i poprzez jej pryzmat. Można więc stwierdzić, iż świadomość własnej autonomii i tkanie historii swego własnego życia w oparciu o indywidualne i niezależne od stereotypu przesłanki nie ma przełożenia na ogólne uwolnienie się ich wiedzy i świadomości ze stereotypo-

wej klatki, w której zamykają innych ludzi, również – jak wykażę poniżej – swoich uczniów i uczennice.

Nauczycielki i nauczyciele byli i byli również proszone/eni o wypisanie momentów ze swego życia (sięgnięcie do wspomnień i do czasów obecnych), w których otrzymywały/li komunikaty (od kogo, jakie) dotyczące tego, co to oznacza i jak mają być (zachowywać się, działać, co robić) dziewczynkami/kobietami oraz chłopcami/mężczyznami. Jednocześnie prośba dotyczyła zrekonstruowania własnych doświadczeń dyskryminacji.

Większość narracji skoncentrowana była na okresie dzieciństwa i dorastania. Wspólnym dla kobiet i mężczyzn wspomnieniem z tego okresu były różne dla dzieci odmiennej płci zabawki oraz tabu wokół zabawek płci przeciwnej. Dostępność do zabawek płci przeciwnej była regulowana przez rodziców (kupowali zabawki tylko zgodne z płcią swej pociechy), ale również przez rówieśników (przyklejanie etykiet, silniej chłopcom ciekawym lalek niż dziewczynom-chłopczycom). Kilka uczestniczek mówiło o tym, iż w ich dzieciństwie i młodości ich matki, ciotki i babcie były orędowniczkami i niezłomnymi strażniczkami zastanego podziału ról i aktywności ze względu na płeć. Dlatego też nauczycielki często słyślały, czego nie powinny robić, gdyż to „nie wypada dziewczynom” (np. chodzić po drzewach, pluć i gwizdać, sie-

dzie w rozkroku, śmiać się głośno, a w okresie nastoletnim „szwendać się po nocach”), i co wypada (powinny być grzeczne i ciche, pokorne i „ułożone” oraz skromne). Wskazania te dotyczyły nie tylko ówczesnego, dziecięcego „tu i teraz”, ale również nadchodzącej dorosłości i przybierały formę podwójnej normatywności (kobietom nie wypada absolutnie to, co mężczyznom przystoi, np. spożywanie alkoholu, palenie papierosów, spędzanie czasu ze znajomymi poza domem w godzinach wieczornych i nocnych, inicjatywa w sprawach damsko-męskich itd.). Takimi strażniczkami – w opisach kilku nauczycielek – są (nadal) także ich teściowe, które ingerują w partnerski rozkład obowiązków w ich związkach, orędując za tym, by nie zrzucić obowiązków kobiecych (np. porządku domowego) na mężczyzn.

Uczestniczki i uczestnicy prelekcji mówiły/li również o tym, że okres dzieciństwa był to czas silnego i wyraźnego dzielenia zadań i prac domowych między rodzeństwem różnej płci, zaznaczając jednocześnie, że takiego podziału dokonywały i pilnowały zazwyczaj matki (a nie ojcowie). Mężczyźni mówili głównie o tym, iż od rodziców, dziadków, od nauczycielek i nauczycieli (później od przełożonych w wojsku), od rówieśników nieustannie otrzymywali komunikaty dotyczące tego, że mają być niezłomni, twardzi, czyli „nie zachowywać się jak baba”, nie płakać i nie okazywać uczuć oraz rozwiązywać

konflikty na drodze bezpośredniej konfrontacji. W okresie dorastania chłopcy mogli jednak swobodniej przebywać poza domem i później do domu wracać.

Uczestnicy i uczestniczki prowadzonych prelekcji zauważały/li jednak, iż sytuacja wytyczania i pilnowania granic rodzaju (*gender*) w dzieciństwie (zabawki, pożądane zachowania, aktywności, podział obowiązków) w obrębie rodziny nuklearnej zależała od składu rodziny. Bowiem jeśli w rodzinie były same córki lub sami synowie wtedy była duża szansa na bardziej *genderowy* rozkład aktywności i obowiązków wykonywanych przez dzieci i dorastającą młodzież.

Uczestnicy i uczestniczki prelekcji wspominali/ły również szkołę jako środowisko, w którym podział na płęć był ostro zarysowany, np. w obszarze:

- zajęć dodatkowych: dla chłopców zajęcia sportowe (rywalizacja), dla dziewczynek plastyczne i taniec (twórcza ekspresja);
- pożądanych zachowań i modelowych cech (dziewczynki: proskolność, pilność, grzeczność, pomocność i wspólpraca; chłopcy: aktywność, zdolności organizacyjne, rywalizacja);
- podział zadań i funkcji (przewodniczący klasy chłopiec, skarbniczka dziewczynka; dziewczynki: dbanie o wystrój i porządek w klasie, robienie



gazetek; chłopczy: organizacja przedsięwzięć, przenoszenie mebli, obsługa sprzętu).

Wspominano także o przypadkach dyskryminacji na rynku pracy, co szczególnie istotne jest w obrębie zawodów związanych ze sztuką kulinarną. Tutaj bowiem rola i status kobiety (w kuchni) jest zazwyczaj o wiele niższy od statusu mężczyzny i trudniej jest się kobietom wybić. Ma to również przełożenie na wynagrodzenia.

Nauczycielki opowiadały również o trudnościach podczas rozmów o pracę (wypytywanie o rodzinę i plany reprodukcyjne, wprost wyrażone komunikaty, że pracodawca woli mężczyzn, gdyż są mniej problemowi). Pojawiły się również refleksje dotyczące niedawnych rozmów z szefami kuchni i właścicielami restauracji, a dotyczącymi praktyk, na które wysyłani/e są uczniowie i uczennice. Otóż wielu z nich wprost mówi, że chcą u siebie na praktykach wyłącznie uczniów, ponieważ uczennice wprowadzają w kuchni zamęt, są kłótlive.

W dyskusji wokół tej tendencji okazało się, że również obecni podczas prelekcji nauczyciele i nauczycielki podzielają taką opinię, twierdzili/ły bowiem, że kobiety w miejscu pracy solidaryzują się z kobietami (co powoduje i przedłuża konflikty), mężczyźni natomiast mają bardziej „obiektywny ogląd sytuacji” i rozwiązują problemy z marszu, bez zbędnych analiz.

Doświadczenie dyskryminacji czy różnicowania rodzajowego (często w opozycji lub z gwałtem zadawanym dziecięcym skłonnościom i naturze w warstwie indywidualnej, na drodze dopasowywania do – i lepienia na wzór – rodzajowego kolektywu) drzemią gdzieś głęboko ukryte w pamięci. Niestety, chociaż w momencie ich doświadczania wiąże się z nimi poczucie krzywdy, niesprawiedliwości, społecznej opresji, to ta sama osoba – doznająca niegdyś dyskryminacji – przesiąka obowiązującą ideologią dominującą (opartą na porządku płci) i przechodzi na „drugą stronę”, czyli włącza takie działania we własne zabiegi socjalizacyjne i wychowawcze – także w szkole, o czym w poniższych analizach.

Od odkrywania własnego ukrytego programu do woli zmiany

Pogłębionej analizie w toku prelekcji został poddany również ukryty program, czyli wszystko to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie oficjalny program wychowawczy i programy nauczania. Część uczestniczek i uczestników prelekcji posiadało pewien zakres wiedzy na temat tego, czym ukryty program jest (być może jest to efektem tego, iż prelekcje prowadzone były podczas diagnoz końcowych, kiedy wcześniej już pojęcie to pojawiało się na testach oraz podczas pracy

z ekspertką dydaktyczną), jednak większość nie potrafiła wskazać konkretnych obszarów jego występowania i poprzeć ich przykładami. Jeszcze większa trudność wystąpiła na etapie identyfikacji przejawów ukrytego programu we własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. (Nauczycielki i nauczyciele zostali bowiem – po panelu związanym z własnymi doświadczeniami dyskryminacji – poproszone i poproszeni o wypisanie i opowiedzenie o tym, kiedy i jak różnicują podejście i relacje z uczniami i uczennicami ze względu na ich płeć). Początkowo większość uczestniczek i uczestników twierdziła, że nie stosują żadnych różnicowań i „postępują zgodnie z zasadą sprawiedliwości”, gdyż normy i reguły są takie same dla wszystkich (wynikają ze statutu szkoły, WSO, programu wychowawczego i regulaminu szkoły, itd.). Część z nich jednak wycofywała się z tych radykalnych zaprzeczeń w toku wspólnej dyskusji i dzielenia się swą autoreflexją przez pozostałe/ych uczestniczki/ów prelekcji, kiedy to zauważały/li podobne postawy i działania w swojej własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Zatem w toku wspólnych rozmów i analiz bardzo wiele nauczycielek i nauczycieli „odkrywało” i opisywało stosowanie różnic w relacjach z uczniami i uczennicami w zakresach: przydzielanych funkcji i zadań, oceny zachowania (kod regulacyjny i podwójna normatywność) i osiągnięć, relacji wychowawczych nasyconych stereotypowym

podejściem i przekazami, karania i nagradzania, organizacji przestrzeni klasy i pracowni szkolnej oraz pracy zespołowej, konstruowania klimatu do pracy (np. motywowanie do konkretnych działań i podejmowania/lub niepodjęmowania konkretnych czynności, ilość poświęcanego czasu i uwagi, itd.).

Zatem po kilku minutach początkowego zawieszenia, namysłu i odkrywania, że istotnie stosowanie ukrytego programu jest integralną częścią ich nauczycielskiej praktyki, większość nauczycielek i nauczycieli wypowiadało się na ten temat już w sposób otwarty. Część z nich w swoich wypowiedziach akcentowało, iż postępują w ten sposób z pełną świadomością (i tu się zgodzę – świadomość działań jest, ale świadomości ich konsekwencji zupełny brak) i są przekonane i przekonani o słuszności takiego postępowania (jest to „normalne” i „naturalne”, bowiem odzwierciedla „zdrową” konstrukcję społeczną i ekonomiczną rzeczywistości). Większość jednak w toku rozmowy niejako dopiero „odkrywała” te fakty i była nimi bardziej lub mniej zdziwiona.

Najczęściej przytaczane przykłady dotyczyły różnicowania zadań przydzielanych uczennicom i uczniom. Uczniowie są przez nauczycielki i nauczycieli biorące/cych udział w projekcie przeszeni są o czynności wymagające siły fizycznej (przenoszenie mebli, sprzętu) oraz zdolności technicznych (podłączając



i obsługują sprzęt muzyczny/nagłośnienie i komputerowy), uczniom natomiast przydzielane są czynności wymagające staranności, dokładności, cierpliwości i talentów „kobiecych” (prace „biurowe”; robienie gazetek, pielęgnacja kwiatów i roślin). Nauczyciele i nauczycielki, które/rzy przyznali się do takich praktyk zgodnie twierdziły/li, że dziewczęta są bardziej staranne i precyzyjniej wykonują tego typu czynności, zatem nawet nie próbują one/oni zlecać ich uczniom, bo jest to strata czasu („i tak trzeba by było po nich poprawiać”). Dziewczętom częściej zlecane są również zadania wymagające grzeczności i zdyscyplinowania (np. obsługa klientów na sali), dekorowanie sali, zajmowanie się bielizną (pranie, prasowanie, rozkładanie serwetek i obrusów). Większość nauczycielek i nauczycieli wskazujących na stosowanie przez siebie takich praktyk argumentowała również swoje działania w ten sposób, iż jest to zgodne z chęciami i predyspozycjami wykazywanymi przez same uczennice i uczniów (podejmują one/oni te działania „samorzutnie”, „garną się”). Przyznawały/li jednocześnie, że nie pytają przy poszczególnych zadaniach (bez względu na fakt czy związane są one z czynnościami organizacyjnymi i życiem szkoły, czy też z praktyczną nauką zawodu) „kto chciałby”, nie motywując uczniów do podejmowania aktywności na obszarach typowo kobiecych ani uczennic na obszarach typowo mę-

skich. Nauczyciele i nauczycielki uczestniczące/y w prelekcjach przyznały/li, iż nie biorą (nie brały/li do tej pory) pod uwagę takiej ewentualności, iż ujawniane skłonności („garnięcie się”) mogą być czymś zupełnie innym niż kompetencje, chęci i predyspozycje rzeczywiście posiadane. Zatem nie miały/li świadomości, że te rzekomo „samorzutne” podejmowanie określonych aktywności przez uczniów i uczennice nie musi być zgodne z ich „naturalnymi” (tu w znaczeniu: wrodzonymi) skłonnościami, wartościami, predyspozycjami, a może być wywołane lub kanalizowane społecznie.

Okazało się także, iż istotne różnicowanie ma miejsce w przypadku oceny zachowania, dochodzi bowiem do tzw. podwójnej normatywności. Zatem inaczej to samo zachowanie (np. przeklinanie, palenie papierosów, notoryczne spóźnianie się, regularny brak pracy domowej, nieprowadzenie zeszytu) jest oceniane i inny jest kod regulacyjny za te same uchybienia, jeśli dopuści się ich uczeń, a inne gdy uczennica.

Różnice dotyczyły też innego sposobu postępowania wychowawczego. Otóż inaczej dyscyplinuje się dziewczęta, a w inny sposób uczniów: chłopcom można doświadczyć „powiedzieć do słuchu” i to na nich skutecznie działa, podczas gdy w stosunku do dziewcząt należy postępować ostrożnie, bo są wrażliwe (nadwrażli-

liwe) i pod wpływem krytyki i uwag nauczycielki dochodzi nawet do płaczu.

Kilkoro spośród uczestniczek i uczestników otwarcie stwierdziło również, iż jeśli jest do wykonania jakaś „ekstra” praca (np. nagle wypada organizacja i obsługa imprezy zewnętrznej/zleconej) to wolą pracować z chłopcami, bowiem działają oni szybciej (podczas gdy uczennice ustają kwestie „oczywiste” godzinami) i nie dochodzi do sporów. Zatem zarówno nauczycielki jak i nauczyciele stosowały/li przy tym uogólnienia, przenosząc swoje oczekiwania i opinie na wszystkie uczennice i wszystkich uczniów (jako odrębne/monolityczne grupy charakteryzujące się określonymi cechami, predyspozycjami i strategiami zachowań). Co więcej, kilkoro uczestników i uczestniczek prelekcji stwierdziło, iż lepiej pracuje im się z uczniami, gdyż uczennice są leniwe, wykorzystują swoją płeć dla usprawiedliwienia lenistwa (np. miesiączka jako powód złego samopoczucia), a ich fryzury, makijaż i manicure uniemożliwiają pracę w kuchni.

Zarówno nauczycielki jak i nauczyciele stosowały/li przy tym uogólnienia, przenosząc swoje oczekiwania, przekonania i opinie na wszystkie uczennice i wszystkich uczniów (jako odrębne grupy charakteryzujące się określonymi cechami, predyspozycjami i strategiami zachowań). W większości przypadków pogłębiona analiza i grupowa dyskusja prowa-

dziła do otwarcia się ich świadomości na irracjonalność takich przekonań i uogólnień. Bywało jednak, że zdobywana wiedza rozbiła się o rafy mentalnego oporu. Na przykład niektórym nauczycielkom trudno było zgodzić się z opinią, iż zapis w statucie jednej ze szkół zakazujący chłopcom noszenia długich włosów (podczas gdy pozwala się na to dziewczętom, włosy muszą być jedynie odpowiednio upięte w trakcie pracy w kuchni i w pracowniach) jest zapisem jawnie dyskryminującym ze względu na płeć.

Analiza tych ćwiczeń i rozmów wokół nich wskazuje, iż nauczycielki i nauczyciele w sposób bezrefleksyjny biorą udział w wytwarzaniu i reprodukowaniu z góry określonego społeczno-kulturowymi rygorami kapitału społecznego uczniów i uczennic, uruchamiając mechanizm samospełniającej się przepowiedni (Meighan, 1993, s.335). Nie byli i nie byli one/oni świadomi także efektów takich zabiegów, dotyczących nie tylko aktualnej jakości procesów nauczania (i uczenia się) i wychowania – aktywność intelektualna, poczucie własnej wartości uczennic i uczniów, otwartość światopoglądowa i poznawcza, wyzwalanie/hamowanie indywidualizmu, konformizm/tolerancja – ale również ich wpływu na dalsze szanse edukacyjne oraz zawodowe i życiowe uczniów i uczennic.



Można jednak zachować pewien umiarkowany optymizm co do dalszego wzrostu świadomości nauczycielskiej w tym obszarze oraz jej wpływu na obszar działania. W toku prowadzonych prelekcji wiele z obecnych na nich nauczycielek i nauczycieli autentycznie dziwiło się bowiem zakresem swoich ukrytych programów (oraz potencjalnym zasięgiem konsekwencji własnych działań, docierała zatem do nich istotność ich wkładu w szansę edukacyjne konkretnych uczniów i uczennic teraz i w przyszłości) oraz przyznawało, iż tego rodzaju praktyki nie są „naturalne”, lecz kulturowe i nie są „niewinne”, lecz mają swoje drugie dno w postaci samospełniającej się przepowiedni. Zatem można przypuszczać, iż podczas dyskusji w grupie udało się zaszczerpić (przynajmniej w niektórych) w nauczycielach i nauczycielkach ziarno wątpliwości dotyczące oczywistości i prawomocności stosowanych przez nie/nich strategii. Jest to pierwszy krok do namysłu nad własnym działaniem i zauważania obszarów, na których czynione są selektywne uogólnienia oparte na uwypuklaniu i przenoszeniu na całą populację uczniów i uczennic pewnych indywidualnych i osobniczych cech i predyspozycji.

Podsumowując, muszę zaakcentować fakt, iż pomimo identyfikowania we własnych doświadczeniach – z okresu dzieciństwa i czasów szkolnych – obszarów różnicowania zakresów zadań, ocze-

kiwań, pożądaných zachowań, zabaw, zakresów aktywności – oraz odbieraniu takich zabiegów często jako przykrych, uciążliwych, niesprawiedliwych nauczyciele i nauczycielki biorące/y udział w prelekcjach następnie identyfikowali obecność takich samych zabiegów we własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Co jeszcze istotniejsze, początkowo większość z nich miała trudność we wskazananiu tych obszarów we własnej pracy nauczycielskiej i niejako odkrywali je dopiero w toku wspólnych dyskusji i analiz, często będąc zdziwieni zakresem i nawykowością swoich działań. Fakt ten wskazuje na bardzo dużą głębokość zakorzenienia w świadomości i systemie wiedzy o świecie i ludziach stereotypów związanych z płcią i rodzajem. Głębokość ta sprawia, że własne trudne doświadczenia nie powstrzymują przed replikowaniem takich strategii, a w ich zidentyfikowaniu pomocna jest nie tyle (nie tylko) wiedza, co dopiero intensywina praca nad pogłębianiem świadomości ich praktykowania oraz efektów ich działania (na teraz i na przyszłość, w skali mikro, midi i makro).

Wnioski końcowe: kilka wskazań dla praktyki pedagogicznej

Dużo światła na kwestię powodzenia działań prelekcji oraz na przewidywanie dalszego scenariusza włączania

nowo zdobytej wiedzy i pogłębionej świadomości płci/rodzaju do warstwy operacyjnej własnej aktywności zawodowej (relacji z uczniami i uczennicami, współkonstruowania charakteru i klimatu szkolnej codzienności i obrzędowości) rzuciło ostatecznie z wykonywanych ćwiczeń. Otóż każda z uczestniczek i każdy z uczestników zajmowała/ł na przemian stanowisko „na tak” i „na nie” w kwestii ważności, sensowności, zasadności i konieczności działań strategii *gender mainstreaming*. Początkowo członkinie i członkowie grupy, która miała orędownąć za brakiem potrzeby działań strategii, czuły/li dyskomfort, wszystkie/cy bowiem zgodnie twierdziły/li, że są jak najbardziej „na tak” i nie przychodzi im do głowy żaden kontrargument. Jednak jak się okazało później – pomimo deklarowanego zrozumienia dla konieczności działań oraz korzyści płynących z regularnego i zgodnego z zasadą *top – down* realizowania działań strategii na różnych priorytetowych obszarach – większość miała problem z wykorzystaniem zdobytej wiedzy i formułowaniem argumentów merytorycznych. Fakt ten dziwi w obliczu wyników analizy przebiegu pracy warsztatowej, które wykazały, iż przynosi jąca większość nauczycielek i nauczycieli biorących udział w projekcie już na początku prelekcji doskonale (choć bardziej intuicyjnie niż zgodnie z obowiązującymi definicjami) identyfikowała równościowe pojęcia, takie jak: równość, stereotyp,

uprzedzenie, dyskryminacja, opresja. Co ważniejsze, konstruowali swoje „definicje” na kanwie opisywanych doświadczeń i konkretnych przykładów, a nawet (niezwykle wyraźnie w tych opowieściach rekonstruowanych) mechanizmów nakręcania się spirali stereotyp – uprzedzenie – dyskryminacja – opresja oraz ich związków z dominującą ideologią. Tej wiedzy o mechanizmach działania dyskryminacji, o obszarach jej urzeczywistniania się, nauczycielki i nauczyciele nie potrafili/sformułować jako argumenty na rzecz użyteczności strategii *Gender Mainstreaming*. Zatem po obu stronach – także po zamianie ról przez utworzone grupy – padały argumenty ideologiczne:

- w przypadku argumentów na „tak” powtarzano hasła: „Jest potrzebna, bo musi być sprawiedliwie”, „Jest potrzebna, bo kobiety też chcą pracować / bo istnieje dyskryminacja”;
- w argumentacji „na nie”: „Nie jest potrzebna, bo miejsce kobiety jest w domu z dziećmi”, „Nie jest potrzebna, bo mężczyźni są silniejsi i żadna strategia tego nie zmieni / bo tak jest zgodnie z naturą / bo jest dobrze tak jak jest/ bo mężczyźni są mądrzejsi i skuteczniejsi od kobiet”.

Niezwykle rzadko pojawiały się argumenty merytoryczne. Tylko kilkoro z uczestników prelekcji użyło takiej właśnie argumentacji. W przypadku argu-



mentów „na nie” była to kosztowność działań, natomiast w obszarze argumentów „na tak” głównie konieczność działań wokół rynku pracy i ich wpływ na realne ułatwienie godzenia życia rodzinnego z zawodowym.

Można jednak przypuszczać, iż zdobyta wiedza – dla nich zupełnie nowa – potrzebuje czasu na to, by zostać usystematyzowaną, przemyślaną i włączoną w system dotychczasowej wiedzy pedagogicznej (teoretycznej i operacyjnej). Pomocne w tym procesie mogą okazać się otrzymane przez nich wskazówki co do tego, jak uwrażliwić się na kwestię płci/rodzaju we własnej pracy nauczycielskiej oraz wskazanie im konkretnych źródeł bibliograficznych, internetowych, przykładów dobrych praktyk w tym obszarze, z których mogą korzystać na własnej dalszej drodze pogłębiania wiedzy i świadomości płci/rodzaju, jak również wykorzystywać ich elementy w pracy z młodzieżą.

Analiza porównawcza wyników testu oraz pogłębiona analiza przebiegu ćwiczeń warsztatowych pozwalają jednak stwierdzić, iż w toku prelekcji wiedza i głębokość świadomości (wrażliwość na kwestie płci i rodzaju oraz ich implementację w społeczno-kulturowej, szkolnej rzeczywistości) znacząco wzrosły. Szczególnym optymizmem napawa fakt, iż wiele nauczycielek i nauczycieli podchodziło do mnie po prelekcjach i dziękowało za spotkanie oraz przekazaną wiedzę. Mówiły i mówili wtedy o tym, że nie zdawały/

li sobie sprawy z własnego uwikłania w spiralę dyskryminacyjną, co pozwala mieć nadzieję, iż prelekcje staną się dla wielu z nich impulsem do refleksyjności w ich dalszej pracy dydaktycznej i wychowawczej, w aspekcie komunikatów i działań związanych z płcią/rodzajem.

Tomasz Szukdlarek twierdzi, iż w obliczu wielości, transformatywności, zmienności, wielokulturowości, transgraniczności – wpisanych w postmodernistyczną rzeczywistość – pedagogika nadal może być konserwatywna i nadal może kształtować jasno zhierarchizowane wartości, jednak wymaga to od niej konsekwentnego i nieustającego „aktywnego konserwowania, instytucjonalnego zamrażania znaczeń”. Taka pedagogika (praktyka pedagogiczna) będzie jednak tworem abstrakcyjnym, bardziej zaklinającym rzeczywistość, niż do życia w niej przygotowującym. Oporność i odporność praktyki pedagogicznej na zmiany (a w konsekwencji amorficzność pedagogiki, jej skostniałość i zamrażanie znaczeń oraz zaklinanie przez nią fluktuującej i migoczącej znaczeniami współczesności w ramy zdezaktualizowanej ideologii) jest zarzutem tak często wystosowywanym wobec współczesnej pedagogiki, że zdążył on już spowszechnieć (nie zdążył natomiast sprowokować pospolitego ruszenia w kierunku zmiany). Edukacja w Polsce jest wciąż ślepa na płec (Dzierżogowska, Rutkowska, 2009, s. 79 i dal-

sze) i niezmiennie – jak twierdzi Aleksander Nalaskowski – złudzenie oczywistości przepełnia większość działań pedagogicznych (Nalaskowski, 2009, s. 11). Nauczyciele i nauczycielki są jednym z trybów potężnego i bardzo dobrze naliwionego mechanizmu szkolnych oczywistości, w oparciu o które uprawiana jest pedagogika różnicy (nie mam tu na myśli pedagogiki uwzględniającej postmodernistyczną kategorię różnicy, ale pedagogikę uprawiającą urodzajowioną socjalizację i czyniącą różnicę płci/rodzaju podstawą porządku mikroświata szkoły i – w konsekwencji – makroświata społecznego) (Kopciewicz, 2003, s.49 i dalsze) oraz reprodukowany 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.

Analiza – tworzonych przez nauczycielki i nauczycieli biorące/ych udział w projekcie – narracji na temat ukrytego programu w ramach ich pracy dydaktycznej i wychowawczej wyraźnie wskazuje, iż ich (re)konstruowanie świata szkoły i wpisywanie go w szersze otoczenie społeczno-kulturowe odbywa się w oparciu o powszechne stosowanie prak-

tyki różnicujące uczniów/uczennice na płaszczyznach: komunikacji werbalnej (socjalizacja uczennic do milczenia, posłuszeństwa, grzeczności, uczniów do działania, oporu), różnic w kodzie regulacyjnym (dogmatyzm versus uzasadnianie), oczekiwań i ich przekładania na przydzielane uczniom i uczennicom zadania (dziewczynki układające serwetki i sprzątające, bo „ po chłopakach i tak trzeba by poprawiać”), warunków pracy intelektualnej, atrybucji sukcesu i porażki (Kopciewicz, 2009, s. 15 – 24). Ostatni z wymienionych obszarów ma szczególnie duże znaczenie w perspektywie dalszych losów edukacyjnych oraz zawodowych uczniów i uczennic. Niezwykle istotne jest spostrzeżenie, iż w wielu przypadkach nauczyciele i nauczycielki nie są świadomi/e, iż stosowane przez nie i przez nich strategie i praktyki nie są wcale naiwne/neutralne/naturalne/niewinne/nieszkodliwe. Jeśli zaś mają świadomość własnych uwikłań w spiralę reprodukcji kapitału rodzajowego uczniów i uczennic, to przypisują sobie dobre intencje w tych działaniach (dbanie o dobrostan uczniów/uczennic poprzez zgodność zakresów, treści oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych z naturalnymi predyspozycjami i „samo-rzutnie” podejmowanymi przez chłopców i dziewczęta aktywnościami).

Jednak fakt, iż nauczycielki i nauczyciele „trenują” uczennice i uczniów w innych aspektach przyszłej pracy zawodowej



(uczennice robią dekoracje i zajmują się bielizną oraz sprzątają, chłopcy motywowani są do doskonalenia się w aspektach cenionych współcześnie umiejętności na rynku pracy, takich jak choćby *curving*) ma bezpośrednie przełożenie na to, z jakim zestawem przeciwuczonych umiejętności uczennica i uczeń trafiają na rynek pracy. Takie systematyczne i wielostronne

działania i komunikaty (płynące równolegle od wielu nauczycielek i nauczycieli) mają również drugie dno, a mianowicie wpływają na wyobrażenie uczennicy i ucznia o ich przyszłych szansach i miejscu w strukturach zawodu, do którego wykonywania się przygotowują. Oczywiście w pryzmacie współczesnych wymogów rynku pracy potencjalny pracownik

lub pracownica muszą potrafić wszystko (od przygotowywania *mise-en-place* poprzez dekorowanie sali i półmisków, na sprzątaniu stanowiska kończąc) i w tej perspektywie taka nauczycielska – skorelowana z płcią ucznia i uczennicy – selektywność jest krzywdząca zarówno dla uczniów, jak i uczennic.

Szczególnego znaczenia nabiera zatem konieczność systematycznego pogłębiania wiedzy i świadomości z zakresu równego traktowania i równych szans kobiet i mężczyzn, poprzez włączanie tych zagadnień na poziomie kształcenia akademickiego pedagogów i pedagożek oraz nauczycieli i nauczycielek poszczególnych przedmiotów, jak również w postaci wsparcia szkoleniowego (wiedza) i warsztatowego (świadomość) pedagogów/żek i nauczycieli/elek już praktykujących oraz uczniów i uczennic. Współzależność wiedzy i świadomości umożliwi bowiem (choć nie gwarantuje) zaistnienie w nauczycielskiej świadomości i strategiach działania woli zmiany w kierunku równego traktowania kobiet i mężczyzn (uczniów i uczennic), która z kolei może (lecz niestety nie musi) ewoluować w konkretnych działaniach antydyskryminacyjnych (zapobieganie zaistnieniu dyskryminacji i minimalizowanie lub zniesienie skutków nierówności, które już miały/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 doksycylnie argumentowanymi przez nauczycielki i nauczycieli przykładami stosowanych przez nie/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.

Fakt znacznego wzrostu wiedzy uczestniczek i uczestników w toku prelekcji, ich bardzo duża aktywność i zaangażowanie w praktyczne ćwiczenia w panelach warsztatowych pozwalają żywić nadzieję, iż dostrzegą one/oni możliwość zniesienia monopolu porządku płci/rodzaju i zaczną zastanawiać się w swej codzienności dydaktyczek/ów i wychowawczyń/ców nad własnym uwikłaniem w mechanizm reprodukcji kapitału rodzajowego uczniów i uczennic oraz dalekosiężne skutki tychże działań.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

MARTA DOROBA
TRENERKA GENDER MAINSTREAMING PROJEKTU

BONUS... CZYLI „KOBIEТЫ DO GARÓW!!!”...? TROCHĘ MITOLOGII – PÓŁŻARTEM I CAŁKIEM SERIO

Wpływ stereotypów na fakty

W wielu krajach o rozwiniętej gospodarce rynki pracy nadal borykają się z problem – uciążliwym w perspektywie wymogu i korzyści płynących z optymalizacji kapitału ludzkiego oraz idei zrównoważonego wzrostu – segregacji pionowej (różne sektory rynku silnie sfeminizowane i zmaskulinizowane) i poziomej (dysproporcje a nawet przepaść statystyczna w liczbie kobiet i mężczyzn piastujących stanowiska kierownicze). Jednym ze zjawisk w tym obszarze są „szklane ruchome schody” – sytuacja o której mówi się lu-b/i pisze głównie z perspektywy dyskrymi-

nującej kobiety – czyli prawidłowość, iż nawet w sektorach i branżach zdominowanych przez kobiety, to mężczyźni zajmują większość stanowisk kierowniczych, zatem piramida ulega odwróceniu. Sytuacja taka ma miejsce również w branży gastronomicznej (a im bardziej prestiżowe kuchnie, tym ta prawidłowość ja-skrawsza).

W szkołach zawodowych o profilu gastronomicznym dominują dziewczęta (statystycznie sytuacja oczywiście różni się w zależności od profilu klasy, jednak tendencja globalna jest wyraźnie przechylona w stronę dominacji kobiet). Na



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwf.nfm.pl

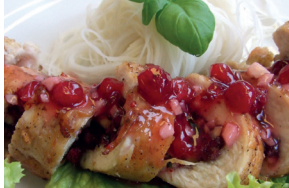


kierunkach gastronomicznych na uczelniach dominują kobiety. Skoro tak niewiele mężczyzn przygotowuje się do zawodu, to jak to się dzieje, że na stanowiskach przygotowalni i innych mniej prestiżowych (choć niezwykle istotnych dla sprawnego funkcjonowania kuchni) stanowiskach w gastronomii niezmiennie królują kobiety, a szefami kuchni są – z bardzo małymi wyjątkami (i to zazwyczaj w przedsiębiorstwach rodzinnych, we własnej restauracji czyli w efekcie własnej decyzji i za własne pieniądze) – mężczyźni? Oczywiście sytuacja jest z większą korzyścią (statystyczną) dla kobiet w małych kuchniach: od stołówek, poprzez mały biznes gastronomiczny (przedsiębiorstwa rodzinne) po przydrożne ryzykowne jadłodajnie. Kobiety zatem często są szefowymi kuchni (a raczej – w przypadku małej gastronomii, o niskiej jakości usług zwyczajnie – szefowymi czy „naczelnymi kucharkami”) w „fabrykach” pokarmu. Kobiety są zatem uznawane za znakomite kulinarne rzemieślniczki. Jednak pozwolę sobie na potrzeby niniejszej publikacji skoncentrować na dużych kuchniach restauracyjnych i hotelowych – których szefowie to bardziej artyści, a kulinaria to sztuka – i nieobecności w nich kobiet. Pod rozważę poddam zatem pytanie dlaczego kobiety nie są (lub są niezwykle rzadko) wirtuozkami kulinarnych symfonii smaków i barw, dlaczego nie zmagają się z wyzwaniami tworzenia kulinarnych arcydzieł? Kobiety nie chcą? Nie

potrafią? Nie nadają się? Dlaczego odpadają już w przedbiegu? Pozwolę sobie w próbie skonstruowania zestawu wyjaśnienia tej sytuacji – w celach szczytnych, czyli „ku odrywaniu prawdy i pogłębieniu świadomości” – pożonglować stereotypami.

Otóż powszechnie panuje – niezwykle odporne na zmianę – przekonanie, iż kobiety doskonale sprawdzają się w domowym kucharzeniu, przy hurtowej i ciągłej produkcji pożywienia dla mniej lub bardziej licznej rodziny, ale już wirtuozerię w subtelnych formach i smakach może osiągnąć tylko mężczyzna. Zatem kobieta owszem, może – i bardzo często jest – świetną kucharką, ale raczej osiąga swój poziom zaawansowania w toku wieloletnich wprawek i żmudnych ćwiczeń. Ta długa droga prowadzi ją do poziomu znakomitej rzemieślniczki. Mężczyzna natomiast jako szef kuchni jest zazwyczaj utalentowany „na starcie”, czyli obdarzony talentem przez naturę. Ponadto nawet najwyższy stopień kobiecego wtajemniczenia w arkany sztuki kulinarnej nie daje efektów tak obezwładniających jak męski talent.

Na poparcie tego argumentu „z natury” wykorzystuje się również twierdzenie, iż mężczyźni mają dwa razy więcej kubków smakowych od kobiet. W istocie trudno dyskutować z tym faktem, naukowo dowiedzonym i sprawdzonym (Uwaga: będę zobowiązania za wskaza-



nie mi jakiegos tekstu źródłowego dotyczącego badań w tym zakresie, ponieważ pomimo bardzo intensywnych poszukiwań w bibliotece i internecie trafiłam tylko na informacje o przewadze liczebnej męskich kubbów na blogach i forach. Zatem uznaję taką informację za fakt troszeczkę na wyrost, ale...niech już będzie). Równie trudno jednak odnaleźć podobnie wiarygodne i jednoznaczne analizy, które wskazywałyby, iż ta liczba wpływa na wrażliwość na smakowe niuanse (wszakże od dawna wiadomo, że ilość nie musi przekładać się na jakość). Ponadto jest to prawidłowość statystyczna i ignorancją byłoby rozciągać ją do nieuzasadnionego twierdzenia, iż żadna kobieta nie ma zmysłu smaku tak wrażliwego jak mężczyzna.

Drugim argumentem, powtarzanym jak mantra przez mężczyzn broniących swego mistrzowskiego monopolu oraz przyjmowanym za prawdę przez większość kobiet, jest większa odporność mężczyzn na stres. Istotnie, praca w kuchni – szczególnie jeśli jest to kuchnia dużej restauracji czy hotelu – rządzi się (zazwyczaj) prawem silnej ręki i panuje tam określona hierarchia. Wysoki poziom stresu jest jednak bardziej koniecznością zachowywania stanu czujności, a sam stres jest niwelowany jeśli pracownik/pracownica potrafi zaakceptować swoje miejsce w szeregu i jednocześnie znaleźć złoty środek pomiędzy poddaniem się dyscyplinie i kontroli a samodzielną pracą

i podejmowaniem drobnych decyzji i działań. Ponadto odporność na stres i łatwość poddania się dyscyplinie jest elementem pracy głównie na podrzędnych stanowiskach w kuchni, nie dotyczy natomiast szefa/szefowej kuchni. Od szefa/szefowej wymaga się natomiast: samodzielności, zaradności, umiejętności zarządzania personelem (zatem umiejętności komunikacji interpersonalnej, negocjacji, motywacji). Takie cechy posiadają w swych indywidualnych garniturach psycho-społecznych zarówno kobiety, jak i mężczyźni, w myśl wyobrażeń stereotypowych natomiast częściej kobiety. Jednak panuje przekonanie, że tylko mężczyzna potrafi prowadzić sprawnie dużą kuchnię, bowiem do tego potrzebna jest silna ręka i niezłomny charakter. Gastronomia wydaje się w tym świetle jednym z niewielu już skansenów (obok wojskowości), w którym czas zatrzymał się w miejscu i obecny jest wciąż silny opór przed refleksją nad doświadczeniami społecznymi, kulturowymi, ekonomicznymi, które uczą, iż współcześnie o wiele więcej korzyści (także w obszarze efektywności pracy i lojalności pracowniczej) przynosi „kobięcy styl zarządzania”. Argument „stresowy” wydaje się zatem opowieścią z obszaru *science fiction*, powtarzaną tak często, z taką pewnością i tak powszechnie, iż wrosła w kolektywną świadomość jako prawda.

Tymczasem tak badania jak i obserwacje społeczno-kulturowej codzienności wskazują, iż to kobiety są bardziej odporne na stres (Witkin 1997, s.12 i dalej; Woźniak 2003, s.67), i choć często odreagowują go bardziej otwarcie i emocjonalnie niż mężczyźni (jest to model reakcji uwarunkowany socjalizacyjnie i wychowawczo, mężczyźni są bowiem „trenowani” do powściągliwości a kobiety do otwartości, mężczyźni do działania a kobiety do emocjonalności), to finalnie radzą sobie z nim efektywniej. Dlaczego? Tłumienie emocji – także złości, która ma złą reputację, ale w rzeczywistości jest bardzo ważnym dla ciała i ducha symptomem o niezaspokojeniu przez kogoś lub przez coś naszych potrzeb, a zatem jest sygnałem alarmowym – prowadzi do ich kumulacji i utrudnia rozwiązywanie problemów. Wpływa zatem negatywnie po pierwsze na sytuację problemową i komunikację (brak komunikacji) między elementami (w tym przypadku ludźmi, pracownikami i pracownicami kuchni) w konfliktowej sytuacji, po drugie zaś ma niezliczone negatywne wtórne efekty na osobę tłumiącą emocje, zaburzając również jej osąd sytuacji. I tu znów rzetelne i pochodzące z różnych źródeł badania naukowe, uczestniczenie w społecznej codzienności, obserwacje rzeczywistości w bliższych i dalszych kręgach społecznych dowodzą, iż męskość lub kobiecość stylu zarządzania nie zawsze jest i nie musi być skorelowana z płcią. Miękki,

uważany za typowo kobiecy, styl zarządzania może być efektywną strategią komunikacyjną i działaniową tak kobiet, jak i mężczyzn (i często, coraz powszechniej styl taki jest uprawiany przez mężczyzn) (Lipsitz-Bem, 2002), także na stanowisku szefa czy szefowej kuchni.

Kolejnym argumentem przeciwko obecności kobiet w obszarze trudnej i wymagającej pracy na stanowisku szefowej kuchni jest przeznaczenie kobiety do roli macierzyńskiej. Praca szefowej kuchni wymaga w istocie ogromnych nakładów czasu (także nieregulowany tryb godzinowy pracy), energii, wyjazdów, poświęcenia i bardzo trudno pogodzić ją z regularnym życiem rodzinnym. Z drugiej strony natomiast intensywne praktykowanie sztuki kulinarnej wyklucza stosowanie mechanizmów sprzyjających godzeniu życia zawodowego z rodzinnym, takich jak elastyczne formy zatrudnienia, mobilność miejsca świadczenia pracy, rozliczanie zadaniowe a nie godzinowe, flexi praca. U podstaw tego argumentu leży po pierwsze wciąż silna w społeczeństwach neopatriarchalnych (do których należy Polska) tendencja do zbiorowych zakusów na plany reprodukcyjne kobiet, po drugie zaś dogmat, że każda kobieta chce mieć dziecko. W istocie dla kobiety, która zamierza podjąć się roli macierzyńskiej praca w charakterze szefowej kuchni byłaby wyczerpująca, prowadząc w większości przypadków do zaburzeń tak w obszarze roli zawodowej, jak i macierzyń-



skiej, szczególnie we wczesnym okresie życia dziecka. Należy mieć jednak świadomość, że:

- w rzeczywistości tak podjęcie się roli macierzyńskiej jak i tacierzyńskiej jest indywidualną decyzją każdej kobiety i każdego mężczyzny, zaś nie wszyscy mężczyźni i nie wszystkie kobiety pragną być matkami i ojcami;
- przy indywidualnych zdolnościach organizacyjnych oraz przy odpowiedniej umiejętności zapanowania nad skomplikowaną logistyką (sieć społecznego wsparcia i pomoc instytucjonalna) rodzicielstwo i praktykowanie mistrzostwa kulinarnego da się pogodzić;
- coraz mniej kobiet i mężczyzn uznaje wczesną opiekę nad dzieckiem za kobiety monopol, coraz częściej bliska relacja opiekuńcza, pielęgnacyjna, wychowawcza dotyczy triady dziecko – matka – ojciec.

Przede wszystkim należy jednak – zrzucając stereotypowe okulary – mieć na uwadze, że tak kobieta, jak i mężczyzna, decydując się na uprawianie takiego właśnie zawodu (czy sztuki), przyjmuje swoją pracę z całym inwentarzem drzemiących w niej ograniczeń i możliwości. Zatem już w momencie starania się o stanowisko szefowej kuchni kobieta dokonuje pewnych wyborów (lub jest na nie przygotowana) lub też jest przygotowana

na podjęcie wyzwań (logistycznych, czasowych, rodzinnych) które ona ze sobą niesie.

W studni stereotypów: co „za” a co „przeciw” komu?

Systematyzując powyższe uwagi:

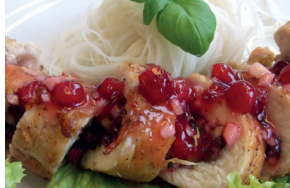
- Kobiety istotnie mają (statystycznie) większą i częstszą skłonność do bardziej otwartego, żywego, emocjonalnego reagowania na sytuację problemową i konfliktową. Mężczyźni natomiast nie mają takiej łatwości w okazywaniu uczuć. Skłonności te nie pochodzą z natury, ale są wytrenowane socjalizacyjnie i w toku różnorodnych, wielostronnych wpływów wychowawczych. W rzeczywistości zatem tak wśród mężczyzn, jak i wśród kobiet bywają osoby bardziej lub mniej emocjonalne lub powściągliwe, bardziej lub mniej wrażliwe na potrzeby i style komunikacyjne innych ludzi, bardziej lub mniej odporne na stres, itd.
- Nawet jeśli z góry „podejrzewać” każdą kobietę o głębszą niż męska wrażliwość, to ta „kobieca” otwartość nie musi oznaczać ryzyka wybuchów hysterii i „pieklenia się”, które mogłyby dezorganizować pracę rozpedzonej w centrum sezonu turystycznego wielopoziomowej kuchni hotelowej. Zakładamy przecież, że – przynajmniej

w większości przypadków – o pracę starają się jednostki mieszczące się w normie intelektualnej i o zdrowym systemie nerwowym, którego działanie podlega zasadzie adekwatności reakcji do siły działającego bodźca. Taka „kobieca” wrażliwość i otwartość (bez względu na to, czy jej nośnikiem jest kobieta czy mężczyzna) stwarza natomiast duże szanse na otwarte zmierzenie się z problemami.

- Męska twardość i decyzyjność oznacza na pozór szybsze reagowanie, ale w konsekwencji podnosi jeszcze poziom stresu w miejscu pracy, często nie pozostawia miejsca na szacunek dla współpracowników i współpracowniczek i ich racji. Ponadto „męskość” charakteru i stylów zarządzania oraz komunikacji nie ma nic wspólnego z biologiczną płcią danej osoby, będąc raczej wypadkową indywidualnych skłonności charakteru i temperamentu, doświadczeń społecznych oraz wpływów socjalizacyjnych i wychowawczych.
- Nie każdy mężczyzna ma predyspozycję do kulinarnej wirtuozerii, dlatego tylko że ma dwa razy więcej kubków smakowych. Nie każda kobieta nie ma predyspozycji do kulinarnej wirtuozerii dlatego tylko, że kubków smakowych ma dwa razy mniej. Gdyby liczba kubków smakowych miała być argumentem decydującym i w sposób namacalny kreowała rzeczywistość ga-

stronomiczną, niemal połowa ziemskiej populacji stałaby przed dylematem swego kulinarnego geniuszu. Tymczasem oprócz kwestii kubków jest jeszcze wiele innych czynników wpływających na szanse sukcesu w sztuce kulinarnej, jak choćby gotowość na eksperymentowanie, otwartość poznawcza, nieskrępowana wyobraźnia. I tu znów – jeśli tworzymy naszej rzeczywistości uczynimy stereotypy – okaże się, że kobiety nie tylko powinny mieć równe ale większe szanse na osiągnięcie mistrzostwa w kulinarnej materii, ponieważ mężczyźni trenowani są w toku socjalizacji do konkretnego, do wyścigu o status, a nie do twórczej swobody i ekspresji.

Stereotypy, poddane drobiazgowej analizie i rozłożeniu na czynniki pierwsze, tracą na atrakcyjności i swej powierzchni racjonalności. Dlatego też zatrzymam się jeszcze nad jednym z nich, wierzącym duży wpływ na obecność (a raczej nieobecność) kobiet na stanowiskach szefowych kuchni. Otóż często słyszy się (argument taki padał niejednokrotnie także z ust nauczycieli i nauczycielek w toku wspólnych dyskusji podczas prelekcji), iż kobiet nie zatrudnia się na stanowisku szefowej kuchni, bo powodują konflikty w miejscu pracy. Konflikty te wynikają z zazdrości, „wrodzonej” kłótniowości i kobiecej małostkowości. Argument ten bywa rozwijany w jeszcze bardziej absurdalnych kierunkach, a mianowicie:



- kobieta jako szefowa kuchni to zagrożenie bezpieczeństwa (jeśli jest piękna i zadbana, to rozprasza pracowników płci męskiej, którzy miotają się po kuchni pod wpływem jej wdzięków w godowym amoku, zapominając o pracy do wykonania oraz o przepisach BHP);
- kobieta jako szefowa kuchni to niemal gwarancja napięć i konfliktów (szczególnie w efekcie wywoływania lub pielęgnowania sporów ze współpracownikami).

Jeśli jednak ktoś jest głęboko przekonany o prawdziwości tych irracjonalnych przekonań powinien, również mieć świadomość działania stereotypów związanych z płcią przeciwną, czyli z szefem kuchni mężczyzną. Jeśli bowiem kobieta postrzegana jest jako histeryczka i awanturnica, to mężczyzna jako osobnik wybuchowy, gwałtowny, natładowany testosteronem samiec skory do rozwiązywania konfliktów z użyciem siły fizycznej, w bezpośredniej konfrontacji. Jeśli zatem mielibyśmy ulegać terrorowi stereotypów należałoby w niedalekiej przyszłości zamknąć wszystkie kuchnie w restauracjach, hotelach (tam bowiem królują mężczyźni), bowiem na kuchniach prowadzonych przez takich (stereotypowo męskich) szefów działyby się dantejskie krwawe sceny. Macho z brodą uzbrojeni w profesjonalne noże grasowaliby po kuchni, brodząc w krwi tętniczej przeciwników, zwłoki winowajców wisia-

łyby rozpaczliwie na hakach w restauracyjnej chłodni tuż obok wieprzowych półtuszy, a wszystko to przy rozdzierającym akompaniamentem niewieścich zawodzeń. Chaos, anarchia, zniszczenie i zewziewienie. Oczywiście nawet nie ośmielię się roztaćzać wizji co mogłoby się przytrafić z rąk takiego szefa kuchni niezadowolonym klientom i klientkom.

Żywią nadzieję, iż odbiorcy i czytelnicy niniejszego tekstu wybaczą mi rezygnację na moment z czysto naukowych dywagacji i zrozumieją przyświecające mi motywy. Ta turpistyczna wizja ma bowiem na celu uzmysłowienie (oczywiście jest bardzo mocno przerysowana i posunięta do granic absurdu), że kierowanie się w życiu i pracy stereotypem zamyka nas w klatkach nieuzasadnionych myślowych konstrukcji i jest co najmniej tak groźne i zabójcze jak rozwój powyższego scenariusza.

Reasumując, już całkiem (albo prawie całkiem) poważnie, należy stwierdzić, iż tkanie codzienności gastronomicznej w oparciu o porządek nadany przez stereotypy płci jest równie niebezpieczne, co niesprawiedliwe i komiczne (a może tragi - komiczne?). Stereotyp jako kalka, matryca, bez marginesu na indywidualne podejście do człowieka, zawsze bowiem krzywdzi tych, którzy do matrycy nie pasują. Bardziej jednak krzywdzi kobiety niż mężczyźni. Twardość, impulsywność, bezkompromisowość przypisywane mężczyznom bronią się bowiem w perspektywie



charakteru pracy w gastronomii. Kobieta natomiast albo jest postrzegana jako potencjalnie nademocjonalna (personel nie może się do niej zwrócić z problemem, bo zacznie wrzeszczeć, a nie dać Boże wybuchnie płacząc i zdezorganizuje pracę), albo wchodzi w męskie buty (wtedy jest mściwa, apodyktyczna, wprowadza dyktat), albo też rozprasza swymi

wdziękami i uniemożliwia koncentrację na pracy męskiej części personelu (krew z pociętych palców w zupie, a jej swobodnie bujające po kuchni farbowane pukle wtopione w camembert z żurawiną) oraz nieznośna dla młodych i ślicznych pomocniczek kuchennych (zazdrość, i „ty-powo kobieca” zawiść).



Zarówno przekonanie „kobiety nie radzą sobie ze stresem jako szefowe kuchni, mężczyźni lepiej sobie radzą ze stresem wbudowanym immanentnie w pracę szefa kuchni”, jak i zawarte powyżej próby interpretacji źródła tegoż twierdzenia są dla reprezentantów obu płci tak samo niesprawiedliwe, krzywdzące, zwodnicze i prymitywne, jeśli potraktujemy je jako dogmat, czyli kategorię, z którą się nie dyskutuje, nie analizuje, nie podważa, nie argumentuje. W istocie bowiem każdy człowiek ma zupełnie inny garnitur cech psychologiczno-charakterologicznych, a wśród nich talentów, ograniczeń, skłonności, potrzeb. Każdy odbiera również zupełnie inny pakiet zakazów, nakazów, wsparcia w toku dziania się procesów socjalizacyjnych i wychowawczych (tu środowiskiem kluczowym jest rodzina, jednak wielki wpływ dokonuje się również w obszarze edukacji, czyli środowiska szkoły). W konsekwencji o wiele bardziej różnymi się międzyosobniczo niż międzygatunkowo, czyli bardziej różnymi się każdy od każdego i każdej niż kobiety (jako kategoria kolektywna) różnią się do mężczyzn (jako kategorii kolektywnej). Biologia implikuje tylko bardzo nieliczne i oczywiste różnice między kobietami i mężczyznami, takie jak drugorzędowe cechy płciowe, zestawy allosomów i hormonów płciowych, role w reprodukcji gatunku itd. (laktacja, mutacja, menstruacja). Wszystko pozostałe to kultura, nie natura!

Uwięzienie w stereotypach a autodyskryminacja

Powyższe konstatacje naszkicowane są w oparciu o generalizację, o stereotyp męskości i kobiecości. Jest to świat przedstawiony w zwierciadle bardzo krzywym i rozbitym na tysiące kawałków, między którymi niewyraźnie mienią się indywidualne losy kobiet i mężczyzn. Moim zamierzeniem nie jest w żadnej mierze udowodnienie wyższości kobiet nad mężczyznami w aspekcie stanowisk szefów/szefowych kuchni oraz predyspozycji do geniuszu lub wypracowania mistrzostwa w sztuce kulinarnej. Choć można ulec takiemu wrażeniu. A to dlatego, że rozciągnęłam wierność stereotypowi do granic możliwości po to, by wskazać i napiętnować ich irracjonalność. Postrzeganie świata społecznego i – na gruncie niniejszych analiz – świata profesjonalnej gastronomii – przez stereotypowe okulary prowadzi do dzielenia rzeczywistości na pół, zamykania (krzywdzącego tak jednych jak i drugich) kobiet i mężczyzn – z fikcyjnym bagażem talentów, cech, umiejętności, predyspozycji – w dwóch odrębnych klatkach. W rzeczywistości jednak, co podkreślę ponownie, predyspozycje i talenty o których piszę mogą – i częstokroć tak się dzieje – drzemać tak w mężczyznach i kobietach. Wiele kobiet (nie ma zamiaru tu wróżyć czy tyle samo co mężczyzn, czy mniej, czy więcej) zatem takie predyspozycje ma. Wiele kobiet

także chciałoby (i posiada wymagane doświadczenie, umiejętności, wiedzę oraz świadomość trudów pracy) pracować jako szefowe kuchni. O wiele rzadziej niż mężczyźni jednak taką szansę dostają.

Nadeszła pora na to, by z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że szansy takiej kobiety nie dostają nie tylko (nie zawsze) ze względu na fakt kierowania się przez pracodawcę lub pracodawczynię uprzedzeniami i stereotypami płciowymi/rodzajowymi, ale również dlatego, że na którymś etapie same z tej szansy rezygnują. To wyhamowanie planów, predyspozycji, talentów często ma miejsce również w szkole oraz w efekcie komunikatów i wzmocnień (lub ich braku) na drodze edukacyjnej. Wsparcie lub brak wsparcia ze strony nauczycielek i nauczycieli, inny podział zadań i funkcji między uczniów i uczennice oraz pozostałe obszary urzeczywistniania się ukrytego programu w aspekcie płci/rodzaju – jak choćby kierowanie uczniów na bardziej prestiżowe i mające silniejszy związek z aktualnymi trendami kulinarnymi praktyki (osobną kwestią są tu – sygnalizowane przez nauczycielki i nauczycieli w toku prelekcji – liczne zastrzeżenia pracodawców, że na praktykach nie chcą dziewcząt), mają bowiem wpływ tak na aktualny przebieg procesów nauczania i uczenia się, jak i na poczucie własnej wartości uczniów i uczennic, ich wyobrażenie o swoim miejscu w strukturze wybranego zawodu, dalszą motywację do

doskonalenia się w zawodzie, a także realny zasób umiejętności i wiedzy przekładających się na wzrost lub spadek szans uczniów i uczennic na rynku pracy.

Bibliografia

Brannon L., (2002), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni, podobni czy różni*, GWP, Gdańsk.

Dzierzgowska A., Rutkowska E. (2009). *Ślepa na pęć – edukacja równościowa po polsku*, Fundacja Feminoteka, Warszawa.

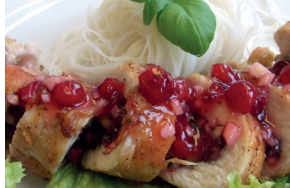
ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2045&langId=en.

Gendermeria: równościowy monitoring. Raport z wyników monitoringu, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

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.

Kopciwicz L., (2009), *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w twarzeniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, w: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, (red.), *Koniec mitu niewinności?*



Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.

Lipsitz-Bem. S. (2002), *Męskość- kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP. Gdańsk

Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Nalaskowski A.(2009). *Pedagogiczne zmyslenia, 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>.

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.

Stevens I., Van Lemoen I. (2001). *Manual on Gender Mainstreaming at Universities, Equal Opportunities at Universities. Towards a Gender Mainstreaming Approach*,

Witkin G., (1997), *Stres męski*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań

Woźniak O., *Smutek męskiej duszy*, Przekrój, Nr 49/3050



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

EDYTA BORYS
SPECJALISTKA DS. EWALUACJI I MONITORINGU PROJEKTU

KTO Z NAS BYŁ W PRAWDZIWEJ KUCHNI? – NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE O SWOICH EDUKACYJNYCH POTRZEBACH

Słowa kluczowe: nauczycielki i nauczyciele przedmiotów praktycznych w szkołach zawodowych, praktyka w przedsiębiorstwach.

Projekt „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej wdrożenie modelu” stworzył nauczycielkom/nauczycielom możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych dzięki praktykom w przedsiębiorstwach. Akcentowanie znaczenia szkolnictwa zawodowego dla współczesnej gospodarki Europy skutkuje większą troską o profesjonalny rozwój kadr szkolących uczennice/uczniów tychże szkół. Jednym z najczęściej wskazywanych braków szkolnictwa zawodowego jest jego niska ja-

kość, której przejawem jest m.in. niezadowolenie pracodawców ze stopnia przygotowania absolwentek/absolwentów do pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania przedsiębiorstw. Podniesieniu jakości szkolnictwa zawodowego w zakresie zbliżenia kształcenia do wymogów rynku pracy służył opisywany projekt.

Większość (82,2%) nauczycielek i nauczycieli biorących udział w opisywanym przedsięwzięciu edukacyjnym nie ma doświadczenia pracy w profesjona-



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





nej kuchni. W tym kontekście wymóg, by kształcenie w szkole zawodowej było równoznaczne z przygotowaniem profesjonalnych kadr gotowych do tego by w momencie odbioru świadectw szkolnych kompetentnie zając się wykonywaniem poleceń służbowych, zdaje się nie tylko nierealistyczny, ale wręcz nieracjonalny. Znając realia polskiego systemu oświaty, który na wszystkich szczeblach kształcenia preferuje wiedzę deklaratywną a nie habitualną, który nie spełnia funkcji ani adaptacyjnej, ani emancypacyjnej, który promuje przede wszystkim sprawność werbalną – czego dowodzi choćby kuriozalny sposób zdawania egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, gdzie praktyczna część sprawdzianu oznacza „opracowanie projektu realizacji wskazanych prac z zakresu produkcji artykułów żywnościowych w określonych warunkach organizacyjnych i technicznych, na podstawie dokumentacji technicznej, technologicznej i laboratoryjnej oraz systemów i procedur zapewnienia jakości” – wymóg by absolwentki i absolwenci szkół zawodowych byli jednocześnie sprawnymi, cennymi pracownikami, byłby spełniony najpewniej w wyniku ich relegacji ze szkół. Nie podejmując jednak dalej tego krytycznego wątku, skupię się na tym, w jaki sposób nauczycieli i nauczyciele uczestniczący w projekcie doświadczają kontaktu z realnymi warunkami i wymogami pracy, jakie znaczenia nadają swoim doświadczeniom uczenia się poprzez udział w projekcie,

jakie nadzieje wiążą z tymi doświadczeniami i jak wartościując czas przeznaczony na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, a nade wszystko jak postrzegają siebie jako specjalistów od nauczania przedmiotów praktycznych. Niniejsze rozważania są oparte na danych uzyskanych w trakcie wywiadów grupowych realizowanych w ramach badań ewaluacyjnych projektu.

„Nie jestem alfą i omegą, a nawet alfą”

Uczenie się można rozumieć jako proces zmian zachodzący w wiedzy i umiejętnościach osoby uczącej się. Nauczycielki/nauczyciele są tradycyjnie kojarzone z tym, że są ludźmi „zarządzającymi” procesem uczenia się innych. Współcześnie jednak, takie wąskie postrzeganie roli nauczycielek/nauczycieli nie przystaje do rzeczywistości, która wszystkim – niezależnie od pozycji zawodowej – stawia wymóg ciągłego uaktualniania wiedzy i umiejętności. Badane osoby podejmując refleksję nad sobą jako nauczycielką/nauczycielem, przedmiotów zawodowych ujawnili krytycyzm, z jakim postrzegają swoje profesjonalne przygotowanie. W trakcie początkowego spotkania diagnostycznego rozmówcy/rozmówcy dzielili się niepewnością, jaka towarzyszy im w trakcie pracy z młodzieżą.

Lęk wynika z braku opanowania podstawowych umiejętności, chociaż krojenia. Nie jestem w stanie pokazać uczniom takiego krojenia jak ten pan, bo to się nie robi tego na co dzień.

Uczestniczkom/uczestnikom projektu towarzyszy ciągła niepewność wynikająca z poczucia, że brakuje im znaczących kompetencji, które w ich mniemaniu winni posiadać jako nauczycieli/nauczyciele przedmiotów zawodowych. Brak wprawy w wykonywaniu określonych czynności budził w rozmówczyńch/rozmówcach lęk oraz przerażenie. Nawet najprostsze działania, takie jak krojenie, budzą w badanych osobach obawy związane z nieumiejętnym ich wykonaniem. Nieznajomość i brak wyrobienia w stosowaniu podstawowych technik skutkuje tym, że konieczność wykonania pewnych profesjonalnych działań w trakcie spotkania z młodzieżą podczas, którego należy zademonstrować ich prawidłowy przebieg budzi trwogę, a nawet panikę wśród rozmówczyń i rozmówców.

Ciągle mam poczucie, że czegoś nie wiem i czegoś nie wiem i ciągle w Internecie wertuje i wydaje mi się, że nie do końca cały czas tak jest.

Większa odwaga w działaniu praktycznym w obecności uczniów, bo czasami próbujemy, mamy przygotowane działania praktyczne nawet dla uczniów ale tak pewności wielkiej w tym nie mamy, bo to

dochodzi jeszcze użycie nowoczesnego sprzętu, narzędzi i potrawy kuchni innych narodów. Sprawia nam to trochę trudności, z czym nie czujemy się pewnie więc można by to poprawić.

Jedna z wyżej cytowanych rozmówczyń wskazuje na stały lęk związany z prawdopodobieństwem, że istnieje taki obszar wiedzy, którego jeszcze nie rozpoznała a w jej mniemaniu powinna, jako nauczycielka. Ciągłe przeszukiwanie różnych źródeł wiedzy ma wyeliminować poczucie braku pewności co do posiadanych kompetencji. Luki w obszarze wiedzy i umiejętności wymagają od innej rozmówczynie odwagi, by stanąć przed młodzieżą i pewnie wejść w rolę nauczycielki. Ze względu na świadomość tego, że posiadana wiedza, zwłaszcza ta dotycząca nowych trendów i technologii wykorzystywanych w profesjonalnych kuchniach, jest niekompletna nauczycielki/nauczyciele odczuwają niepewność w kontaktach z uczennicami/uczniami. W kontekście pojawiających się bardzo samokrytycznych uwag na temat własnych kompetencji merytorycznych, nie dziwi tak często ujawniany brak pewności siebie a w związku z nim uczucia lęku czy przerażenia a także konieczność wykazania się odwagą by stanąć przed młodzieżą.

Dzisiaj wiem, że nic nie wiem. Wiem bardzo mało, umiejętności mam bardzo mało.



Nie będzie dla mnie zaskoczeniem, jeżeli usłyszę coś, czego jako nauczyciel powinienem wiedzieć, a nie wiem.

Mamy niedosyt wiedzy, żeby się czuć pewniej, żeby się czuć samej pewniej i żeby się to przekładało na nasze lekcje i żeby nasi uczniowie przychodzili i by zawsze byli pewni, że się czegoś ciekawego nauczą i żeby równać ranking.

Świadomość własnych braków czy niedociągnięć zdaje się cnotą – pozostawia bowiem przestrzeń do uczenia się,

poszukiwania nowej wiedzy oraz gotowość udoskonalania siebie i podnoszenia kompetencji – jednak tak skrajnie negatywne odczucia wyrażone przez jedną z rozmówczyń na temat własnej wiedzy, ukazując, że wśród badanych osób poziom lęku i dyskomfortu musi być znaczny. Co więcej, w kontekście wyznania „wiem, że nic nie wiem” brak pewności w kontaktach z młodzieżą zdaje się subiektywnie uzasadniony. Dotychczasowe odsłony nauczycielskich doświadczeń, przywołując na myśl aktora, który nie znając swoich kwestii staje przed

pełną widownią. W tak wyobrażonej scenerii łatwo uznać zasadność lęku i przeżycia, które towarzyszy nieprzygotowanemu, w ich mniemaniu, nauczycielkom/nauczycielom.

Cytowane powyżej osoby są przygotowane na możliwość krytyki, nie zadziwi ich negatywna ocena na temat posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności. Sytuacji ciągłego zagrożenia towarzyszy niedosyt wiedzy. Zatem strategią radzenia sobie z niekomfortowym stanem, nie jest bierne przeczekiwanie lekcji, czy liczenie na łut szczęścia, który sprawi, że publiczność nie zdemaskuje niewiedzy lecz skrupulatne przygotowywanie się do roli. Badane osoby poszukują nowej wiedzy, w ich opinii jednak, dostępne im źródła nie dają możliwości poznania pełnowartościowych wiadomości. Lektura książek wzbogaca, daje możliwość poznania nowości i innowacji gastronomicznych, jednak wiedza zdobyta podczas czytania specjalistycznych wolumenów nadal pozostaje wiedzą teoretyczną, którą można zapamiętać, odtworzyć, przekazać młodzieży w trakcie nauczycielskiej pogadanki trudno ją natomiast przełożyć na konkretne umiejętności, które będą miały odzwierciedlenie w profesjonalizacji techniki i procedur przygotowania potraw.

Wiedza książkowa jest nieaktualna.

Wszystko co związane z kuchnią ale praktyka. To jest bardzo ważne. Nie jestem alfa i omegą, a nawet alfa. Praktyka, wiadomo z teorii na pewno lepiej się czujemy ale praktyka myślę, że wszystkim na praktyce najbardziej. Praktyka kuleje.

Mi się wydaje, że jak przejdziemy prawdziwą kuchnię, to wtedy tak namacalnie to wszystko odczujemy, bo tak naprawdę która z nas była w prawdziwej kuchni? Żadna, no nikt nas nie wpuszcza, nie mamy dokumentów, innych rzeczy. A tutaj jesteśmy w prawdziwej kuchni, nawet same w sobie czujemy i uczeń też to wyczuwa, że my jesteśmy takie mocniejsze, że wiemy o czym mówimy faktycznie, a nie że żeśmy całą noc czytały i teraz uczymy.

Musimy być elastyczne, bo kiedy ta wiedza praktyczna z teoretyczną nam troszeczkę umyka, to troszeczkę się rozmija.

Rozmówczynie/rozmówcy rozróżniają wiedzę teoretyczną od praktycznej. Podczas gdy ta pierwsza nie stanowi większego problemu (poza tym, że jest nieaktualna, nie przystaje do praktyki i nie dodaje wiarygodności) dla nauczyciela/nauczycieli czujących, że „teoria” jest ich domeną, ta druga jest piętą achillesową, powodującą niepokój i brak pewności, swoiste utykanie, które uniemożliwia przybranie stabilnej, pewnej pozy w roli nauczycielki/nauczyciela przedmiotów zawodowych.



Brak umiejętności praktycznych, bo jakies (umiejętności –E.B.) mamy – dotyczących aktualnych trendów w gastronomii.

Wiedzy praktycznej, chciałabym się upewnić, że robię dobrze to, co robię do tej pory.

Brak doświadczenia praktycznego, bo jesteśmy teoretykami, a uczymy praktyki.

Może nie wiedzy ale praktyki restauracyjnej, może. Bo my mamy kontakt ze stołówką, bo młodzież korzysta z żywienia stołówkowego, także my możemy coś powiedzieć na temat żywienia zamkniętego. Natomiast trudno jest nam coś powiedzieć, jak restauracja, jakie tendencje są i techniki chociażby krojenia. Dobrze by było poznać od fachowca.

Powyższe słowa skłaniają do refleksji, że lęk i brak pewności siebie w klasie szkolnej nie są wynikiem zupełnego braku przygotowania i kompletnej ignorancji badanych osób lecz wynikają z niedostatków w zakresie praktyki. Znajomość teorii, przepisów regulujących warunki żywienia zbiorowego, wiedza na temat optymalnych sposobów przygotowania określonych składników żywnościowych i inne tajniki z zakresu sztuki kulinarnej są przez nauczycielki/nauczycieli rozpoznane. Dostęp do takich informacji jest stosunkowo prosty wymaga bowiem jedynie kwerendy bibliotecznej. Uczestniczki/uczestnicy projektu czują niedosyt wyni-

kający stąd, że posiadana przez nich wiedza jest pozbawiona właściwości praktycznych.

Nowe doświadczenia i nowe umiejętności i ta pewność

Potrzeba pozyskania innego wymiaru wiedzy, zweryfikowanie wartości (a raczej użyteczności) tej, którą się posiada i jej uzupełnienie o walor pragmatyczny stanowią o prawdopodobnej wartości opisywanego projektu, który gwarantuje dostęp do tej przestrzeni życia, która dla większości nauczycielek/nauczycieli stanowi novum. Rozmówczynie i rozmówcy lokowali w projekcie bardzo duże nadzieje związane z szansą zdobycia praktycznych umiejętności oraz pozyskania wiedzy o realnych warunkach pracy w profesjonalnych kuchniach a w rezultacie umocnienia ich zawodowej pozycji oraz merytorycznego i pragmatycznego wsparcia w kontaktach z uczennicami i uczniami, mającymi niejednokrotnie większą orientację w zakresie praktyki. Wiedza praktyczna stanowi swoisty przedmiot pożądanego, którego zdobycie zagwarantuje stabilność i niczym niezmqcone poczucie pewności.

Pewność tej kuchni, żeby nie była przerażona w tej kuchni, zdolności manualnych, umiejętności manualnych, pewności.

Nowe doświadczenia i nowe umiejętności i ta pewność. Jestem pewna, ale żeby więcej tej pewności.

Zdobycie wiedzy, której źródłem jest praktyka w rzeczywistych przedsiębiorstwach z branży gastronomicznej może przynieść wzrost pewności siebie i obniżyć lęk, do którego przyznaje się część badanych osób. Uczestniczki/uczestnicy projektu oczekiwali, że umocnią swoją pozycję zawodową i potwierdzą (zdobędą?) autorytet młodzieży, gdy zademonstrują swoje profesjonalne umiejętności.

Może się zmienić, to że będziemy lepiej postrzegani przez uczniów, jako specjalista, autorytet, że potrafimy coś pokazać.

Nauczycielki/nauczyciele pragną zyskać aprobatę uczennic i uczniów. Badane osoby przypuszczały, że będzie to możliwe gdy zaprezentują wysoki poziom umiejętności i wiedzy, zwłaszcza praktycznej czyli tej, której niedostatek bardzo im doskwierał. Chęć podniesienia własnego profesjonalizmu i pozyskania uznania młodzieży dla własnych, specjalistycznych kompetencji powodował, że uczestniczki i uczestnicy projektu bardzo szeroko określali zakres pożądaną przez nich wiedzy i umiejętności. Wszystko co dotyczy sztuki kulinarnej wydawało się interesujące i godne poznania.

Jesteśmy chętni, żadne wiedzy, wszystkiego czego się dowiemy.

Chcemy nauczyć się tego wszystkiego, bo mnie to interesuje, jestem ciekawa.

Wszystkiego jeszcze nie znamy, nie wiemy jak wygląda bo nie miałyśmy praktycznej nauki zawodu.

Nauczycielki i nauczyciele żywili nadzieje na to, że praktyka jaką odbędą w profesjonalnej kuchni odstąpi przed nimi te obszary wiedzy, których lektura najznamienitszych nawet dzieł z zakresu sztuki kulinarnej nie jest w stanie dostarczyć. Bezpośredni kontakt z pracą przedsiębiorstw gastronomicznych, zaangażowanie w codzienne życie zakładu oraz aktywna partycypacja w wykonywaniu zadań wynikających ze zobowiązań wobec klienteli, rozbudziły nadzieje badanych nauczycielek i nauczycieli na to, że zdobędą rozeznanie dotyczące specyfiki i charakteru pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania kuchni a także pozyskają konkretne, umiejętności składające się na warsztat pracy profesjonalisty z zakresu sztuki kulinarnej.

Nauczmy się trzymać nóż i posługiwać się tym nożem.

Chodzi o nabycie doświadczeń konkretnych, praktycznych.

Wszystkie chcemy udoskonalić warsztat pracy, podciągając się w technikach, których nie znamy do końca albo się tylko otarłyśmy o nie.



Nabycie lub rozwinięcie konkretnych umiejętności wykorzystywanych w realnych warunkach pracy w kuchni restauracyjnej czy hotelowej stanowiło jedno z priorytetowych oczekiwań formułowanych w trakcie wywiadów. Jedną z nauczycielek mówi o umiejętności trzymania i posługiwania się nożem. Wskazywanie na potrzebę kształcenia w tym zakresie, może budzić zdziwienie, ale znajomość stylu pracy profesjonalistów przekonuje, że posługiwanie się odpowiednią techniką nawet podczas posługiwania się tak powszechnie wykorzystywanym narzędziem jak nóż, może ułatwić proces przygotowywania potraw. Nauczycielki/nauczyciele nie znają warsztatu pracy kucharek/kucharzy ponieważ ich rola zawodowa jest inna, niemniej jednak ze względu na specyfikę nauczanych przedmiotów badane osoby pragną dorównać profesjonalistom poziomem swoich umiejętności. Rozmówczynie/rozmówcy pragnęły nie tylko nabyć wprawy w wykonywaniu określonych czynności, które stanowią o jakości warsztatu pracy kucharek/kucharzy ale poznać realne warunki funkcjonowania kuchni.

Poznać hotel. Zobaczyć jak wygląda kuchnia hotelowa, zobaczyć cukiernie, garmażerię, jak wygląda gorąca kuchnia, jak to się wszystko odbywa. Pojęcia bladego nie mam.

Poznać poszczególne działy, popracować na poszczególnych stanowiskach.

Osoby uczestniczące w projekcie poza poznaniem konkretnych technik pracy w kuchni pragnęły poznać specyfikę działania profesjonalnych restauracji czy hoteli. Interesujące było dla nich przyjrzenie się wszystkim możliwym stanowiskom pracy i zapoznanie z wymogami, rytmem pracy czy obowiązkami wynikającymi z zajmowania określonych pozycji w hierarchii zawodowej. Obserwacja i czynne uczestniczenie w rzeczywistych warunkach funkcjonowania kuchni mają także tę wartość, że umożliwiają poznanie stylu pracy profesjonalistek/profesjonalistów.

Praktyczne wykonywanie potraw, praktyczne. Kucharz pokazuje, my za chwilę to robimy i żeby nas nadzorował, pokazywał błędy, jak naciąć, ile dodać mąki żeby sos był idealny itd..

Oczekiwania uczestniczek/uczestników co do współpracy z kucharzami nieco różniły się od siebie. Badane osoby pragnęły pracować pod nadzorem kucharza, który na bieżąco instruowałby o sposobie wykonywania określonej potrawy i korygowałby błędy. Jednak część uczestniczek/uczestników wyobrażała sobie, że współpraca ta przybrałaby kształt szkolenia raczej niż kursu niż praktyki w miejscu pracy – wskazują na to słowa jednej z powyżej cytowanej rozmówczyń, która liczyła na to, że praca w kuchni będzie przebiegała w ten sposób, że najpierw kucharz zademonstruje sposób wykonania potrawy a następnie będzie czas

na samodzielne wykonanie dania. Inne osoby liczyły z kolei na to, że będą partnerkami/partnerami współpracującymi na równych zasadach z kucharką/kucharzem. Nauczyciel cytowany poniżej pragnął być współpracownikiem a nie uczestnikiem szkolenia czy kursu. Zakładał przy tym, że jego pozycja w miejscu odbywania praktyki będzie równorzędna z pozycją pracownic/pracowników.

Ja to bym chciał z kucharzem stanąć po prostu dobrym i idziemy na zmianę i on mówi: „Słuchaj, dzisiaj robimy to, to i to”. I jedziemy razem całą zmianę. Czy to będzie garmazeria, czy to będzie kuchnia, nie ma różnicy”.

Badane osoby miały nieco różne wyobrażenia na temat współpracy z kucharkami/kucharzami. Łączyło je natomiast życzenie by opiekunka/opiekun był profesjonalistą, mistrzem, posiadającym dużo wartościowej wiedzy, którą potrafi i chce przekazać, nie zasłaniając się tajemnicą zawodową.

Ważne jest żeby mój szef kuchni posiadał dużo wiedzy i interesującej mnie wiedzy, żeby był kompetentny w tym co robi i żebym jak najwięcej mogła od niego się nauczyć.

Żeby to nie było, że to tajemnica zakładowa i pokaże nam finalny produkt.

Badane osoby żywiły nadzieję, że wzmocnienie i rozwój umiejętności zawodowych, poznanie warsztatu pracy kucharki/kucharza w profesjonalnym zakładzie gastronomicznym i codzienne funkcjonowanie w rzeczywistych warunkach jego działania podniesie jakość ich pracy z młodzieżą.

Ja bym chciała, żeby się zmieniły moje lekcje. W takim sensie, że nawet ta teoria nie była taka sucha, tylko potwierdzona jakimiś przykładami. Że się zmienia te lekcje, bo ja bazuje na podręcznikach. Tam też jest jedna wielka nuda.

Rozwinięcie pod względem praktycznym, czyli żeby w końcu umieć wykorzystać dobrze wiedzę teoretyczną w praktyce.

Możliwość przeniesienia zdobytej wiedzy i doświadczeń na grunt szkoły w przekonaniu nauczycielek/nauczycieli podniesie jakość pracy z młodzieżą. Wiedza teoretyczna zostanie wzbogacona o praktyczne odnośniki, których źródłem będą doświadczenia z praktyk w kuchniach hotelowych i restauracyjnych. Proces dydaktyczny, podczas którego będzie można odnieść się do przykładów i przybliżyć młodzieży realne warunki pracy w kuchni sprawi będzie wartościowszy i znacznie ciekawszy niż ten, którego podstawą jest wiedza podręcznikowa.



Nauczycielki/nauczyciele uczestniczące/y w projekcie formułowali wiele życzeń względem organizatorów i względem przebiegu praktyk. Badanym osobom towarzyszyły także liczne obawy, część z nich dotyczyła przyjęcia ze strony pracownic/pracowników kuchni.

My jesteśmy jednak nauczycielami, tymi co się znają na gastronomii. Teraz trafimy do miejsca, w którym są sami praktycy. Tam jakie będzie ich podejście do nauczyciela? Czy przypadkiem ktoś nie pokusi się o jakiś przytyczek w nos, który może być dla nas bardzo nieprzyjemny. To jest naprawdę bardzo ryzykowne, bo ja jestem nauczycielem i powinienem teoretycznie znać odpowiedź na każde pytanie z dziedziny gastronomii, które mi tam zadadzą.

Jeden z rozmówców obawiał się niezyczliwego przyjęcia ze strony pracownic/pracowników kuchni. Snut domniemania dotyczące tego, czy ktoś z personelu nie będzie chciał dokuczyć nauczycielkom/nauczycielom tylko ze względu na ich zawodową pozycję. Mężczyzna był zaniepokojony tym, że ktoś będzie wymagał od niego wiedzy, której nie posiadał pomimo tego, że jest nauczycielem przedmiotów zawodowych. Obawy dotyczyły także bezpośrednio przebiegu praktyk, sposobu ich organizacji i czynności, które nauczycielki/nauczyciel w ramach swojego pobytu w kuchni będą wykonywać.

Żebyśmy nie byli pozostawieni sami sobie, że tam nami się nikt nie zaopiekuje, że nie będziemy wiedzieli co należy do naszych obowiązków, a czego nie powinniśmy, bo wiadomo obsługa jest różna. Czy mamy wykonywać polecenia obsługi, czy mamy przełożonego?

Że przyjedziemy i sobie radzicie... albo żeby nie było tak, że my wpadamy na kuchnię, oni mają bankiet i nikt nie ma czasu na ciebie, bo oni wszyscy muszą nadrobić.

Czy jest tam wpisane, że możemy wykonywać, a możemy odmówić wykonania, a tylko się przyglądać?

I żeby się wprawić, że nie tylko obserwujemy, że też układamy na talerzu i ćwiczymy. Że nie tylko nam ktoś pokaże, bo to jest fajnie zobaczyć.

Albo w drugą stronę, żeby się nie okazało, że wskakujemy w sezonie urlopowym za jakąś obieraczkę albo się zepsuła i tak naprawdę zamiast.

Żeby nie było przeładowania pracy.

Zapytania i wątpliwości formułowane przez uczestniczki/uczestników projektu były związane z zasadami regulującymi ich pobyt w kuchni. Badane osoby pragnęły mieć możliwość partycypowania w życiu i codziennych obowiązkach załogi, ale jednocześnie obawiały się wykorzystania i wykonywania rutynowych,

prostyh czynności, a także nadmiaru pracy; pragnęły poznać praktykę i rozwijać swoje umiejętności oraz poznać jasne zasady regulujące ich pobyt w kuchni i mieć poczucie bycia otoczonym opieką i swoistą kuratelą, ale jednocześnie mieć możliwość rezygnacji i odmowy wykonania poleceń praktykodawców. Można odnieść wrażenie, że rozmówczynie/rozmówcy chcieli zaznajomić się z rzeczywistymi warunkami pracy w kuchni, nie poddając się jednocześnie jego reżimowi czy rytmowi. Czy było to jednak możliwe?

Jeden szef mówi tak, drugi tak, trzeci inaczej – praktyki w odbiorze nauczycielek/nauczycieli

Kontakt z rzeczywistymi warunkami pracy przedsiębiorstw gastronomicznych w chwili przystąpienia do projektu jawił się nauczycielkom/nauczycielom, jako niezwykle atrakcyjny sposób na podniesienie własnych kwalifikacji w tych sferach, które ich zdaniem najbardziej wymagały wzmocnienia. Samokrytycyzm w zakresie oceny kompetencji merytorycznych był dosyć powszechny wśród uczestniczek/uczestników projektu, choć badanym osobom najbardziej doskwierał niski poziom umiejętności zawodowych niezbędnych w zawodzie kucharza oraz brak możliwości odniesienia wie-

dzy teoretycznej do realnych warunków funkcjonowania profesjonalnych kuchni. Nauczycielki/nauczyciele niejednokrotnie wyznawały/li, że ze względu na wymienione braki spotkanie z uczennicami/uczniami wzbudzało w nich lęk i obawy. Brak poczucia pewności w zakresie profesjonalnych umiejętności skutkowało niepewnością w relacji z młodzieżą, która mogła dostrzec ich nieprzygotowanie nauczycielki/nauczyciela lub „książkowy” charakter jej/jego wiedzy, pozbawiony autentyzmu ze względu na nieznaną rzeczywistość pracy w kuchni i brak bezpośrednich doświadczeń praktycznych.

Zderzenie z kuchnią i realnymi warunkami pracy okazało się doświadczeniem przynoszącym różnorodne reakcje i refleksje. Zgoda wśród badanych osób wystąpiła tylko w jednej kwestii odkryciu czy potwierdzeniu, że praca w kuchni to zajęcie bardzo ciężkie.

Poznaliśmy, jak wygląda praca kucharza, uczymy tego naszego dzieciaka i dopiero wiemy, do czego my go uczymy, do jak ciężkiej pracy my go uczymy, 8 godzin on nie usiądzie, a tak my teoretycznie wiedzieliśmy, że to ciężka praca, ale jak postaliśmy codziennie 8 godzin albo dłużej.

Wejście w rytm pracy kucharek/kucharzy, pozostawanie przez wiele godzin w ciągłej aktywności fizycznej niejednokrotnie wymagającej delikatności i precyzji na przemian z siłą fizyczną i energią



sprawiło, że nauczycielki/nauczyciele rzeczywiście odczuli/li ciężar pracy w rzeczywistych warunkach pracy zakładów gastronomicznych. Jednocześnie jednak równoległe z mozołem i dużym obciążeniem fizycznym, jaki niesie za sobą profesja kucharza, uczestniczki/uczestnicy potwierdziły/li lub odkryły/li także, że kucharz/kucharka nie musi być wyrobniakiem, że może być mistrzynią/mistrzem sztuki kulinarnej, która/który raczej tworzy i wykorzystuje wyobraźnię niż po prostu gotuje, bezwzględnie stosując algorytmy podpowiadane przez znane receptury.

Nabranie odrobiny dystansu, bo wiemy że jeden szef mówi tak, drugi tak, trzeci inaczej [...] Ma być estetycznie podane i bardzo smaczne, [...] Możemy uczniom mówić że mogą się swoją inwencją wykazywać.

Podczas praktyk, w wyniku możliwości podglądania czy obserwowania pracy profesjonalistek/profesjonalistów badane osoby do opisu pracy w kuchni dodały (obok mozołu) kolejną warstwę a mianowicie wyobraźnię i pomysłowość, które – tak jak w każdej sztuce- są niezbędnymi elementami osiągania mistrzostwa. Nauczycielki/nauczyciele zyskały rzeczywisty obraz pracy w kuchni. Budując go skrajnie różne elementy bowiem i warunki jego powstawania były odmiennie odbierane przez badane osoby.

Cukiernia była najśłodsza, rzeźnia była ciężka

Uczestniczki/uczestnicy narzekali na przebieg praktyk ze względu na konieczność wykonywania żmudnych, rutynowych czynności, które w ich opinii nie przynosiły żadnych korzyści, nie stwarzały okazji do tego by się rozwijać i wzmacniać lub nabywać umiejętności praktyczne.

Monotonia, stało się czasem pół dnia i ziemniaki kroić.

Jedynie jaką tam wyniosłam umiejętność to postugiwania się nożem kuchennym, bo jeden cały dzień kroić paprykę do znudzenia, jeden dzień praktycznie obiebrałam krewetki.

Zaangażowanie nauczycielek w wykonywanie prostych prac skutkowało ich znużeniem i niezadowoleniem. Część rozmówczyń/rozmówców wskazywała na monotoność i prostotę powierzanych im zadań. Takie jednorodne obciążenie budziło sprzeciw. Badane osoby nie widziały potrzeby wielogodzinnego wykonywania tych samych zadań i czynności. W ich opinii nie służyło to ich rozwojowi i determinowało określeniem takiego zaangażowania jako nieprzydatnego, niepotrzebnego. Wielogodzinne wykonywanie tych samych lub jednorodnych czynności było odbierane jako to strata czasu.



Słabą stroną było, że robiliśmy bardzo proste rzeczy często, że nie można było sobie przechodzić.

Niepotrzebnie się coś robiło długo, np. obieranie krewetek chociażby. Wystarczy chyba dziesięć, a nie sto.

Cytowana powyżej osoba sugeruje by proste czynności były limitowane. Niepotrzebnie, jej zdaniem, poświęcała swój czas na wielokrotne powtarzanie tych samych zadań. Badane osoby były rozgoryczone gdy wspominały sytuacje podczas

praktyk, gdy przez wiele godzin wykonywały te same czynności, które już dobrze opanowały i odczuwały, że nie potrzebują w tym zakresie dalszych powtórek.

Moja praca w przygotowaniu w hotelu polegała na tym, że ja przez osiem godzin przygotowałam trzydzieści kilogramów szaszłyków, czyli taka monotonia. Najpierw musiałam przygotować sobie surowce, które są do tego potrzebne, a później nadziać na patyki dwadzieścia pięć kilo mięsa drobiowego. I to wszystko szło do bufetu pracowniczego, czyli na-



wet nam nie przydzielono czegoś bardziej odpowiedzialnego, co szło bezpośrednio do konsumentów, czyli do gości, tylko dla pracowników. Czyli potraktowano nas jako osoby, które nie umieją, jako pomoce.

Wypowiadająca się osoba została postawiona przed zadaniem wykonania dużej liczby szaszłyków. W tym celu musiała przygotować wszystkie, potrzebne do tego składniki i wykonać to co zostało jej zlecone. Rozmówczyni była niezadowolona, że musi wykonywać wiele rutynowych czynności a także z tego powodu, że przygotowywane przez nią dania nie były przeznaczone dla klientów restauracji, tylko do bufetu, w którym stołowali się pracownicy. W percepcji cytowanej powyżej kobiety powierzenie nauczycielkom/nauczycielom prostych, mało odpowiedzialnych prac było wynikiem traktowania ich jako pomocy, które usprawnią pracę kuchni. W recepcji innej osoby wykonywanie prostych prac było poniżające.

Byliśmy czasami zmuszani do robienia jakiś prostych czynności, poniżających.

Minusem było to, że niektórzy pracownicy np. restauracji gdzie ja miałem praktyki, szukali zadań żeby nas upokorzyć. Ja np. miałem raz pojemnik obrania nóżek wieprzowych, czyściłem, opalałem itd. Szukali czegoś takiego żeby pokazać, a że nauczyciele to...

Rozmówczyni wskazuje na przymus jakiemu była poddana w trakcie pobytu w kuchni. W jej odczuciu realizacja prostych zadań stanowiła formę przymusu jakiemu była poddana podczas praktyki. Trudno wyjaśnić tutaj, w jaki sposób wywierano nacisk na nauczycielkę. Prawdopodobne scenariusze podpowiadają sytuację, w której opiekun/opiekunka nakazał wykonanie określonego zadania (korzystając ze swojej zawodowej pozycji lub ściśle stosując się do obowiązków, jakie przyjął na siebie wraz z objęciem roli opiekunki/opiekuna). Z drugiej strony możliwe, że nauczycielka nie zaprotestowała, nie wyraziła swojego niezadowolenia i nie sformułowała pragnienia dotyczącego optymalnych jej zdaniem czynności, które powinna czy chce wykonywać. Nie podejmując dłuższej dyskusji wokół zarysowanej kwestii, warto pamiętać, że oczekiwania uczestniczek/uczestników były dosyć biegunowe. Pragnieniu współuczestniczenia w rzeczywistych warunkach pracy w kuchni, byciu angażowanym w działania zespołu, nieodpartej chęci ćwiczenia nawet najprostszych czynności i potrzeby bycia pod kuratelą opiekunki/opiekuna towarzyszyły obawy dotyczące nadmiaru pracy a także chęć samodzielnego regulowania stopnia własnego zaangażowania w prace miejsca przyjmującego. Nie budzi wątpliwości natomiast fakt, że wcześniej wspomniana rozmówczyni czuła się upokorzona. To uczucie wynikało z zaangażowania jej

w wykonywanie prostych prac. Wydaje się, że dla wielu osób istotne było to by czas praktyk był wypełnionymi działaniami wykraczającymi poza proste prace należące na ogół do pomocy kuchennych.

Tutaj w ogóle się nie tracimy czasu na, to znaczy my nie tracimy naszego czasu na zmywanie... Tam wiadomo stanowisko pracy tam po sobie sprzątniemy ale już tam większe garnki to spokojnie to pomoc kuchenna, jest taka pani, która to wszystko zmywa i my możemy naprawdę cały ten czas spożytkować na to żeby nauczyć się nowych rzeczy.

Cytowana powyżej nauczycielka jest zadowolona, że przez cały czas mogła się uczyć nowych rzeczy i że nikt nie wykorzystywał jej do prac pomocniczych. W kontekście powyższych rozważań niezwykle nurtującą kwestią zdaje się odpowiedź na pytanie co służy uczeniu? Nie wszystkie badane osoby podobnie przeżywały konieczność realizacji nieskomplikowanych zadań, sprowadzających się do wielokrotnych powtórek rutynowych czynności.

Trafiliśmy tak że zwolnili chyba albo dali wolne pomocnikom i spędziliśmy cały dzień przy śniadaniach. Z drugiej strony starał się nadrobić, pokazał nam dania ale tak naprawdę ósma godzina albo prosił żeby trochę wcześniej i na śniadania. Hotel miał pełne obłożenie i po prostu tony żywności, które trzeba rano...

Czyli myśmy pracowali cały dzień, nie-raz do piętnastej, szesnastej żeby przygotować śniadania albo jakiś bufet, czy jakaś impreza była. Tam było inaczej ale wszystko było ok. Polecam wszystkim, że nie trzeba jakieś wielkiej restauracji, żeby poznać meritum sprawy pracy w gastronomii.

Cytowana powyżej osoba opisując przebieg praktyki w hotelu zwraca uwagę na podobne elementy, jak rozmówcy nie/rozmówcy przytaczani wcześniej. Mówi o nawale pracy, ogromnych ilościach jedzenia, które należało przygotować a także o powtarzalności zadań – niemniej jednak w jej odczuciu taki rytm pracy jest właściwy dla działania kuchni. Co więcej w jej percepcji zaangażowanie w opisywane czynności oddaje „meritum”, oddaje charakter pracy właściwy dla zakładów gastronomicznych. Rozmówca jest zadowolony z takiego przebiegu praktyki. Podobnie, jak kolejna rozmówczyni, dla której możliwość uczestniczenia w pracach przedsiębiorstwa przyjmującego była powodem do zadowolenia.

I my cały czas patelnie w rękę, piece włączone, jesteście włączone w proces technologiczny, także ja jestem zachwycona miejscem.

Uczestniczka mówi o zachwycie, jaki wzbudzał w niej przebieg praktyk. Bycie w „oku cyklonu” nawet jeśli owym cyklo-



nem jest skwiercząca patelnia czy bulgoczący garnek z wodą to poczucie, że jest się jego częścią, budziło radość kobiety. Rozmówczyni była włączona w prace zespołu. Trudno tutaj dociekać, jak wysoko w hierarchii czynności stoi „stanie z patelnią”, niemniej jednak w przypadku cytowanej osoby charakter jej zaangażowania nie budził jej zastrzeżeń, wręcz przeciwnie spotkał się z entuzjazmem. Inna rozmówczyni, odpowiadając na skargi nauczycielki przygotowującej szaszłyki, odebrała tę sytuację w inny sposób.

To trzeba dodać, że te szaszłyki stąd się wzięły, że pierwszego dnia rozbierałyśmy kurczaków trzydzieści kilo i dlatego to mięso było do przerobienia ale na początku myśmy się super nauczyły rozbierać kurczaki.

W przypadku cytowanej ostatnio rozmówczyni konieczność rozdrobnienia dużej ilości mięsa nie wzbudziła jej sprzeciwu i niezadowolenia. Taki rodzaj pracy i powtarzalność zajęcia stworzyły możliwość nauczenia się określonych czynności i nabrania profesjonalnej wprawy w ich wykonywaniu. Nauczycielka zgadza się z koleżanką, że praca podczas praktyk bywała monotonna, jednak ma także świadomość, że dzięki dużej częstotliwości ćwiczenia tych samych czynności jej umiejętności w tym zakresie się znacznie rozwinęły.

Nie była to jedna sztuka, było to za dużo, ale super odtwarzałyśmy te ruchy i wyszkoliłyśmy się w tym super i dlatego potem, na następny dzień były te szaszłyki. Z jednej strony to też plus. I minus, bo praca monotonna.

Wśród części nauczycielek/nauczycieli w zderzeniu z warunkami, w jakich przebiegał proces doskonalenia zawodowego i w konfrontacji z zadaniami, jakie należało wykonać, malała gotowość czy zapal do uczenia się, który badane osoby przejawiały przed przystąpieniem do projektu. Rutyna i uciążliwość zadań zleczanych przez opiekunki/opiekunów praktyk zniechęcały uczestniczki/uczestników do aktywnej partycypacji w życiu kuchni, budziły ich niezadowolenie a nawet wyzwalały uczucie upokorzenia. Nie zawsze jednak zderzenie z realnymi warunkami pracy kuchni skutkowało niechęcią i dyskomfortem. Niejednokrotnie monotonię i powtarzalność czynności badane osoby interpretowały jako możliwość zyskania wprawy w profesjonalnym wykonywaniu określonych czynności z zakresu sztuki kulinarnej. Rozumiały takie sytuacje jako konieczność wynikającą ze specyfiki pracy zakładów gastronomicznych. Uczestniczki/uczestnicy projektu wskazywali na wielki wysiłek fizyczny, jakiego wymagało aktywne uczestniczenie w pracach zakładów gastronomicznych. Ujawniało się jednak zrozumienie dla konieczności poniesienia tego trudu. Co więcej, pomimo zmęczenia i dużej ilości pracy

badane osoby bardzo pozytywnie oceniają swój pobyt w kuchni.

Ja byłam w Krokusie i też bardzo przyjemnie, pani Kazia robiła wszystko żeby nas nauczyć. Pracowała razem z nami, my z patelniami równo, z garnkami, kupowali nam pstrągi, polędwicę, policzki, miałyśmy co robić. Było bardzo dużo pracy. Może cukiernia była taka... minimalna praca w tym dziale. Ale jeżeli chodzi o kuchnię to napracowaliśmy się. I to co mają w karcie, uczestniczyliśmy w procesie przygotowywania.

Możliwość poznania wszystkich działów zakładów gastronomicznych i specyfiki zadań, jakie stoją przed osobami w nich zatrudnionymi, a także aktywny udział w pracach poszczególnych zespołów budził radość a nawet entuzjazm nauczycielek/nauczycieli. Cytowana powyżej osoba jest zadowolona, uczestniczyła bowiem w wykonywaniu konkretnych prac wynikających z aktualnych potrzeb kuchni. Nie wskazuje tutaj na mniej lub bardziej prestiżowe zajęcia, nie tworzy hierarchii zadań, jakie przed nią postawiono. Z akceptacją przyjęła konsekwencje wiążące się z praktyką w zakładzie gastronomicznym, czyli dużą ilość, ciężkiej pracy, potrzebę realizacji wszystkich zadań i aktywne uczestniczenie w bieżącym życiu kuchni a więc także partycypacja w pracach będących wynikiem aktualnej sytuacji. To, co zwraca uwagę, to możliwość

poznania wielu działów oraz różnorodność zadań.

U nas, w Sheratonie, przechodziliśmy przez wszystkie działy kuchni, cukiernia była najłodsza, rzeźnia była ciężka, ale można było przynajmniej to obejrzeć, zapoznać się z każdym działem, bo to też jest dużo. Nie było lekko, bo pracy było dużo w Sheratonie i ciężko, pod względem fizycznym ciężko.

Szef kuchni fantastycznie to zorganizował. Wszedłem od razu w produkcję, bo to był sezon. Przychodziłem na siódmą, ósmą i od razu produkcją, od razu. Także wszystkie dania przeszedłem i jestem bardzo zadowolony, jeżeli chodzi o załogę i szefa Andrzeja.

Cytowany powyżej rozmówca potwierdza uciążliwość pracy w kuchni hotelowej. Praktyka nie była czasem wypoczynku i pozorowanej aktywności lecz okresem wypełnionym ciężką pracą fizyczną i zmiennością działań.

Ważnym czynnikiem decydującym o odbiorze praktyk była aktywna partycypacja w pracach zespołu wynikających z aktualnych zobowiązań i priorytetów firmy, a także wykonywanie czynności związanych z odpowiedzialnością. Rozmówca cytowany powyżej ukazuje, że był włączony w proces produkcji na ogólnych zasadach obowiązujących w kuchni. Był członkiem zespołu, który miał do wykonania okre-



ślone zadania potrzebne dla sprawnego działania całej kuchni. Podobne wrażenia miały także inne osoby. Jedna z kobiet była zadziwiona ale i zadowolona, że jest dopuszczona do bezpośredniego kontaktu z klientkami/klientami.

Ja byłam zdziwiona, że nas postawili na stacji śniadaniowej. Bo ja już brałam udział w innym projekcie, gdzie byłam w X w Warszawie i tam można było tylko obserwować z daleka, a nie tak jak tutaj, że mogłyśmy normalnie dla konsumentów smażyć omelety. Więc nawet do czegoś takiego nas dopuścili.

Badane osoby były włączone w rytm pracy kuchni i angażowane do wykonywania konkretnych zadań na rzecz realizacji zobowiązań podjętych przez praktykodawców. Przebieg praktyki w zgodzie z rytmem działania zakładu nie zawsze oznaczał konieczność podejmowania ciężkich prac fizycznych. Jedna z kobiet nie kryje, że czas praktyki restauracyjnej oznaczał także przestoje.

Akurat trafiłam na okres martwy, czekałyśmy na konsumenta i tak jak Kasia mówiła, siedzieliśmy się, pili kawę i wychodziło się na papierosa. I tak cały dzień. Nie było organizacji. Co jedyne dobre, to robienie potraw rzeczywiście od podstaw. Korzysta się z oryginalnych włoskich produktów, są surowce. Gdyby było więcej klientów, to by to lepiej wyglądało.

Specyfika działania firm i intensywność prac w zakładach przyjmujących praktykantki/praktykantów była zależna od pory roku oraz liczby klientek/klientów i zamówień. Jak wskazuje powyżej cytowana nauczycielka podczas praktyk zdarzały się chwile czy dni wypełnione przede wszystkim oczekiwaniem na zlecenie. Jako wartość praktyki podkreśla natomiast możliwość obserwacji i wykonywania dań od pierwszego do ostatniego etapu. Uczestniczenie w całym procesie produkcji, a nie jedynie pomoc w najprostszych czynnościach jest oceniana jako pozytywny element praktyk. Na analogiczną wartość praktyk zwraca uwagę inny rozmówca.

Degustacja nowych dań, sałatek z kwiatami, pączki kwiatów, śledzie w czekoladzie i pomarańczach i wszelkie nowości naprawdę były od A do Z omówione, zdegustowane.

Poznanie wszystkich etapów przygotowania potraw było odbierane jako bardzo pozytywne, w ten sposób bowiem uczestniczki/uczestnicy zyskiwali wiedzę całościową a nie fragmentaryczną, którą później trudno wykorzystać. Ostatnio cytowany rozmówca zwraca uwagę na jeszcze jedną istotną wartość praktyk, a mianowicie możliwość poznania nowych dań i nowych smaków. O podobnych wartościach mówi kolejna rozmówczyni.

Robię rzeczy, których nie robiłam, prawda. Nie miałam do czynienia z pewnymi produktami, surowcami, a tutaj mam. Także tutaj jak najbardziej ku lepszemu zmiany, mam nadzieję. To jest takie jak najbardziej wykorzystanie sytuacji, miejsca i umiejętności innych ludzi, no i asortymentu potraw, surowców przede wszystkim.

Praktyka w przedsiębiorstwie umożliwiła kobiecie poznanie nieznanych surowców, nieznanych receptur i sprawdzenia się podczas wykonywania określonych zadań, których wcześniej nie wykonywała. Badane osoby twierdziły, że podczas praktyk wiele rzeczy było dla nich nowych i zaskakujących. Wykorzystywane surowce, receptury, sposób obróbki surowców, sposób podania czy dekoracji a także możliwość sprawdzenia się w nowych rolach przesyłają o pozytywnym odbiorze praktyk.

Nowe metody jakieś tam, które tutaj są stosowane obróbki termicznej, wszystko jest takie no dla nas nowe. Te metody już wymyślono gdzieś tam wcześniej na świecie a tak samo dla mistrzów one istnieją tutaj od kilku lat, dla nas są od kilku dni w zasadzie.

Praktyki stworzyły nauczycielkom/nauczycielom szansę na nadrobienie zaległości zawiązaną z nowościami i innowacjami stosowanymi w profesjonalnych zakładach gastronomicznych. Warunki

pracy kuchni odbiegają od warunków, w jakich przebiegają praktyczne zajęcia w szkole. Różnica w wyposażeniu, organizacji pracy, dostępności różnorodnych składników oraz możliwości sprawdzania i wyprobowywania innowacyjnych receptur pomiędzy szkolnymi warsztatami a profesjonalnymi zakładami gastronomicznymi jest tak duża, że dla nauczycielek/nauczycieli kontakt z rzeczywistymi warunkami pracy niejednokrotnie oznacza pierwszy bezpośredni kontakt z aktualiami z zakresu sztuki kulinarnej. Ograniczenia materialne i treściowe, z jakimi w swojej codziennej praktyce spotykają się nauczycielki/nauczyciele powodują, że spotkanie z realiami jest na ogół dużym przeżyciem. Zasadniczą, niepodważalną wartością praktyk jest po prostu poznanie realiów pracy w profesjonalnej kuchni, odczucie atmosfery, jaka panuje w trakcie pracy i obserwacja, w jakim tempie i z jaką powagą pracuje się nad konkretnym zamówieniem klientki/klienta.

Zresztą zobaczyłyśmy, jak to się wszystko przygotowuje. Jak przychodzi klient i oni się robią jak struny na baczność i muszą przygotować posiłek. Kucharz rzuca wszystko, nie ma żartów.

Jak przychodzi zamówienie, to każdy wie co ma robić i jest praca.



Możliwość bezpośredniego uczestniczenia w życiu kuchni, wykonywanie czynności, które budują sukces całego zespołu, determinują zadowolenie klientów i w rezultacie wspierają renomę i prestiż firmy było bezsporną korzyścią, jaką badane osoby wyniosły z praktyk. Monotonia i zmienność, znój i twórczość, rutyna i powtarzalność na zmianę z ekscytacją składają się na wielobarwny obraz praktyk w zakładach gastronomicznych. O tym, jaką wartość nadawano temu obrazowi decydowały nie tylko aktywności podejmowane w trakcie praktyki, ale i charakter relacji, jaki wywiązał się z praktykantkami/praktykantami a członkami zespołu przedsiębiorstwa przyjmującego, w tym zwłaszcza z opiekunkami/opiekunami praktyk.

Dzielili się recepturami, uczyli i zawijać, i kroić, i jeździli z nami windami tam i z powrotem

Przebieg praktyk w dużej mierze był zdefiniowany atmosferą, jaka panowała w miejscu pracy a także klimatem jaki wytworzył się między pracownikami/pracownikami a praktykantkami/praktykantami. Gros badanych wskazuje na niezwykle miłe przyjęcie personelu, który z otwartością i życzliwością powitał nowe osoby w zespole.

Samo podejście do nas jest bardzo fajne. Oni wiedzą, czego oczekujemy, czego chcielibyśmy, zgodnie z programem wszystko realizują, także nie ma jakiejś fuszerki.

Niesamowita otwartość pracowników i opiekunów.

A w Crocusie była tak przyjemna atmosfera, poznanie kultury górali, podejście do nas było naprawdę bardzo miłe i sympatyczne. Ja spodziewałam się, że będzie raczej nieprzychylnie. Bo oni raczej trzymają się tak razem, ale bardzo miło byłam rozczarowana.

Myszę, że opieka była na bardzo wysokim poziomie. Jeżeli chodzi o załogę, to przyjęli nas bardzo życzliwie. nawiązały się jakieś kontakty, przyjaźnie. Uczyli nas w sposób naprawdę koleżeński. Młodzi chłopcy i naprawdę z zaangażowaniem do nas podchodzili, dzielili się recepturami, uczyli i zawijać, i kroić, i jeździli z nami windami tam i z powrotem, pokazywali magazyny. Po prostu była taka praca i towarzyszenie im w tej pracy. My czerpałyśmy wiadrami od nich wiedzę, a oni nam naprawdę z taką życzliwością i podejściem do nas. Myszę, że to może wynikać z doboru załogi. Oni mają pomysł na dobór pracowników. My nie byliśmy intruzami, a towarzyszami. My musimy być, a oni są z nami z przyjemnością.

Życzliwość i otwartość pracownic/pracowników przejawiała się chęcią niesienia pomocy w wykonywaniu zleconych zadań. Członkowie załogi instruowali nauczycielki/nauczycieli byli zaangażowani w to by praktykantki/praktykanci zdobyli nową wiedzę i poradzili sobie z działaniami, jakie przed nimi stawiano. Służyli pomocą, wyjaśniali wątpliwości i przejawiali gotowość dzielenia się wiedzą. Cytowana powyżej rozmówczyni nie czuła się intruzem lecz mile widzianą współtowarzyszką pracy, której można i należy pomóc z przyjemnością. Nie była zawadą ani wrogiem, któremu trzeba udowodnić swoją wyższość. Personel z sympatią i otwartością przyjął także inną rozmówczynię.

Nie ma, wszyscy bardzo są sympatyczni. Nikt nie patrzy tak bokiem, że ktoś tam przyszedł, i przeszkadza, i patrzy na ręce. Nie ma problemu. Jak się pytałam to sami tłumaczą co w tej chwili wykonują, bo przecież nie mogę wszystkiego sama robić, także jak mam okazję, to od razu pytam, podglądam, także jest wszystko w porządku.

Bardzo dobre wrażenie, bardzo, bardzo. Na każdym dziale się nami zajmowano, opowiadano o różnych procesach, dopytywano, co jeszcze chcemy wiedzieć, dawano nam do pracy. Więc jak najbardziej dobre wrażenie jeżeli chodzi o hotel.

Pracownice/pracownicy praktykodawców tworzyli atmosferę współpracy i służyli koleżeńską pomocą. Nauczycielki/nauczyciele czuli wsparcie załogi. Przejawiało się to m.in. gotowością udzielania odpowiedzi na pytania pojawiające się w trakcie pracy, instruowaniem i wyjaśnianiem specyfiki realizowanych zadań, podpowiadaniem sprawdzonych sposobów na poradzenie sobie z problemami pojawiającymi się w trakcie wykonywania określonych czynności. Jedna z rozmówczyń twierdziła nawet, że z troski o dobre samopoczucie praktykantek zespół pracownic/pracowników hamował się w kwestii używania swojego zwyczajowego sposobu komunikacji.

Zwłaszcza, że to jest taka specyfika pracy, stres tutaj jest duży, oni mimo to starali się dla nas być mili, pomimo że, wiadomo, uczniowie czasami wracają i mówią, że kucharze strasznie klną, oni się starali, żeby to wszystko na poziomie przebiegało przy nas, żebyśmy się czuły dobrze.

Troska o dobre samopoczucie i komfort pracy nauczycielek/nauczycieli wyróżniała wiele miejsc, w których odbywały się praktyki. Rozmówczyni cytowana powyżej zwraca uwagę na to, że pomimo ogromu pracy i szybkiego tempa pracownice/pracownicy służyli im swoją pomocą, nie dając odczuć nauczycielkom/nauczycielom, że ich obecność jest niepożądana, ich dociekliwość lub nieporadność niewygodna i zaburza zwyczajowy rytm pracy. Nie



wszędzie panowała tak przyjazna atmosfera. Jedna z badanych osób wskazuje na różne reakcje załogi na obecność nauczycielki/nauczyciela.

Tam wszystkie osoby, które się nami zajmowały bardzo, bardzo aktywnie, wszystkie receptury, wszystkie nasze pytania, odpowiedzi uzyskaliśmy, wszystko naprawdę było, jeżeli ktoś chciał się w tym kierunku kształcić, to polecamy cukiernię w Bristolu. I te osoby były żywo zain-

teresowane, żeby nam przekazać i z nami produkowały i też miały bardzo dużo swoich wyrobów do zrobienia, czyli tam była idealna sytuacja. Jak by było tydzień, tam to byłoby najfajniej, najlepiej, najciekawiej, najpoważniej się tam uczyliśmy, wszystkie receptury, na wszystko był czas. A te inne działy to rzeczywiście z natłoku pracy to inaczej to wyglądało, aczkolwiek szef bardzo się starał, żeby było na najwyższym poziomie, aczkolwiek ci pracownicy, którzy się nami opiekowali

oni też mieli swoją pracę do wykonania i niekiedy to się po prostu rozmyślało.

Rozmówczyni różnicuje jakość kontaktów z członkami załogi. Wskazuje na prawidłowość, z której wynika, że wraz z nadmiarem pracy obniżała się ona. Generalny odbiór praktyk i atmosfery, jaka im towarzyszyła jest jednak pozytywny. Możliwość uczenia się w miłej i przyjaznej atmosferze jest większa niż w atmosferze zagrożenia i wrogości. Wśród badanych osób były takie, które uznają, że interakcje międzyludzkie w miejscu odbywania praktyk zostawiały wiele do życzenia.

Także ta jedna zmiana kucharzy ich opieka polegała na tym, że brali nas do jakiś bardzo prostych czynności ale nie było problemu z wytłumaczeniem, na każde pytanie: a co, a dlaczego, a po co? Było to wytłumaczone normalnie. Natomiast ta druga zmiana: a pani nie wie, pani pracuje w szkole, a dlaczego się parzy cytryny? I tak później się zaśmiewał jak nas nie było ale myśmy słyszały. Wyśmiewał się z nas, bo myśmy czegoś nie wiedziały.

Było dwóch kucharzy, którzy nam pomagali, tłumaczyli, natomiast był jeden który śmiał się z nas. Ja mówię o tym ostatnim, który był, który po prostu: „Aaa nauczycielki przyjechały, to ja im pokażę”. I to młody chłopak.

Ma nauczyciela, to go zagoni, taki mała-lat, który jest szefem czy zastępcą szefa, że czasami trzeba było powiedzieć: Nie zagalopowuj się człowieku. Jestem praktykantem, tylko nie twoim, ty masz się podzielić swoim doświadczeniem, a nie mi tutaj wydawać polecenia typu to i tamto”. Staraliśmy się jak najbardziej wszystko wykonywać, ale czasami się czuło taką atmosferę.

Zdaniem cytowanych rozmówczyń/rozmówców nieprzychylna postawa pracownic/pracowników wynikała z generalnej, apriorycznej niechęci załogi do nauczycielek/nauczycieli, jako grupy zawodowej. W opinii cytowanych powyżej osób i w ich odczuciu złe nastawienie, antypatia części personelu wynikała z chęci dokuczenia i pokazania swojej dominacji i wyższości w kwestiach zawodowych nad nauczycielkami/nauczycielami. Wyśmiewanie się, nieżyczliwość, brak zrozumienia dla niewiedzy czy nieporadności praktykantek/praktykantów a nawet chęć dokuczenia poprzez zlecanie prostych, żmudnych, niewygodnych prac budowała klimat niesprzyjający uczeniu się. Opiswane uprzedzenie, którego ofiarami była część badanych osób nie determinowało jednoznacznie klimatu czy przebiegu praktyk. Znacząca była rola opiekunek/opiekunów, to od nich w dużej mierze zależała organizacja i przebieg praktyka a także ich wartościowanie przez nauczycielki/nauczycieli.



Pomimo że jestem tutaj osiem godzin to naprawdę... atmosfera jest dobra i pracownicy są również jakby przychylnie do tego nastawieni [...]. No może w pierwszy dzień nie mogłam się odnaleźć, bo zawsze jest tak w nowym miejscu i teraz nie czuję żadnego skrępowania. I oni mi tłumaczą, jak chętnie mi tam podpowiadają, zachęcają do współpracy, robienia jakiś potraw. Naprawdę ja w ogóle sobie nie zdawałam sprawy, że może być tak spokojna atmosfera w kuchni i nie ma tak jak jest przedstawiane czasem w telewizji piekło, a tam jest spokój. Oni sobie nawzajem pomagają, doskonale wiedzą co mają po kolei robić ale to jest zasługa Pana Andrzeja. To on w sumie jest tutaj taką osobą, która ustawia pracowników na takie obroty, bardzo spokojny, opanowany człowiek i przy okazji mądry i wiedzę ma dużą i pomysłowość dużą”.

Opiekunowie praktyk zasługiwali na pochwałę i uznanie kiedy ich stosunek do nauczycielek/nauczycieli charakteryzował się zaangażowaniem i żywym zainteresowaniem dotyczącym obecności praktykantek/praktykantów w kuchni. Przychylność i troska a dobre samopoczucie przejawiające się obecnością i stałą opieką były właściwe dla wielu opiekunów.

Zaangażowany opiekun, szanujący uczestników, doceniający, motywujący, dzielący się wiedzą i doświadczeniem, pomocny, pozwalał nam uczestniczyć

w działaniach kuchni jak były jakieś imprezy, brali nas jak jednych ze swoich.

Stworzenie wrażenia, że nauczycielki/nauczyciele są pełnoprawnymi członkami zespołu poprzez udostępnienie warsztatu pracy i włączenie w realizację aktualnych zadań w oczach badanych osób zastręgnięto na pochwałę. Opiekunowie charakteryzujący się troską o samopoczucie i aktywności podopiecznych, pomocą i wspieraniem samodzielności sprawiali, że przebieg praktyk był oceniany bardzo wysoko. Ważnym i zwracającym uwagę elementem charakterystyki dobrych opiekunów było ich otwarcie i gotowość do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Chętnie się dzielili wiedzą, żaden nie mówił, że to tajemnica.

Szef kuchni dał mi możliwość nauczenia się wielu potraw, mogłam wykorzystać produkty, jakie chciałam, widać było, że zależało mu na tym, żebyśmy coś z tego wynieśli.

Kucharze chcieli nam sprzedać swoją wiedzę, którą nie każdy chce sprzedać, tajniki sztuki kulinarnej. Poznanie nowych receptur. Poznanie specyfiki działania całego zakładu. Poznanie nowych smaków. Poznanie nowych osobowości- ludzi i miejsc, ludzi z pasją. Wymiana doświadczeń między nami.



Badane osoby podkreślały, że gros opiekunów ze swojego doświadczenia nie robiło niedostępnej tajemnicy, którą należy chronić przez przypadkowymi osobami. Przeciwnie, opiekunowie dokładali wielu starań by nauczycielki/nauczyciele, które/którzy trafili pod jego opiekę zyskali nową wiedzę, rozwinęli swoje umiejętności i by poznali tajniki pracy w profesjonalnej kuchni. Odpowiedzialność

za przebieg praktyk i efektywne wykorzystanie czasu zyskiwało wielką aprobatę uczestniczek/uczestników projektu. Jeden z opiekunów zaskarbił sobie szczególną sympatię nauczycielek.

Ja bym chciała w stu procentach podkreślić jego zaangażowanie. Zabrał do profesjonalnej hurtowni gastronomicznej żeby obejrzeć najnowszy sprzęt gastro-



nomiczny, chociaż u niego nic nie brakowało. Nie musiał tego robić na pewno.

Eskapada jaką jeden z opiekunów zafundował swoim praktykantkom zrobiła duże wrażenie na nauczycielkach. Zaangażowanie opiekuna, jego wysiłek włożony w to by czas spędzony w kuchni hotelowej był maksymalnie wykorzystany i w pełni służył zawodowemu rozwojowi praktykantek zostało docenione. Wszystkie osoby odbywające praktykę w jego kuchni zwracały uwagę na wysoką jakość organizacji praktyk. Inną równie ważną i cenioną przez nauczycielki/nauczycieli cechą opiekunów była ich ekscytacja sztuką kulinarną. Mistrz, który nie jest wyrobnikiem tylko miłośnikiem swojej pracy zostawał w pamięci praktykantek/praktykantów jako wzór.

W Starych Jabłonkach był taki szef pasjonat swojego zawodu. Człowiek, który nie wychodził z pracy, on tym żył i potrafił zarazić tą pasją. Po prostu robił to co lubił i ten cały hotel to było jego życie. Miałyśmy pokój, gdzie razem z nami siadał po każdych zajęciach, kończyliśmy godzinę wcześniej, siadaliśmy razem, wszystko razem omawialiśmy, zastanawialiśmy się, w pięknych warunkach, na skórzanych czarnych kanapach. Wiedział, że jesteśmy zmęczone, że potrzebujemy odpocząć po tej pracy. I opiekował się nami przez cały czas planując zadania na kolejny dzień, zlecając poszczególnym pracownikom czego, jak nas mają nauczyć

i sam też stawał, brał nóż do ręki i uczył, jeżeli trzeba było osobiście pokazywał, jak mamy wykonywać jakieś zadanie. Wspaniały człowiek.

Rozmówczyni zwróciła uwagę na empatię i autentyczne zaangażowanie opiekuna, który w odpowiedzialny sposób potraktował pobyt praktykantek/praktykantów w firmie i skoncentrował się na rzeczywistym towarzyszeniu w procesie uczenia się. Dawał informacje zwrotne, instruował a przede wszystkim emanował miłością do swojego zawodu – co na rozmówczyni zrobiło ogromne wrażenie. Ekscytacja i zaangażowanie opiekuna udzielało się praktykantkom/praktykantom, którzy czas spędzony pod opieką miłośnika sztuki kulinarnej cenili bardzo wysoko. Inny opiekun także został wyróżniony ze względu na to, że swoją rolę potraktował bardzo dostownie.

Myśmy byli ostatnią grupą, w ogóle nie byli nami znudzeni. Fakt, że to była robota po dziesięć godzin dziennie albo i więcej. Właśnie szef pilnował czy przerwę miałyśmy, czy kawę wypiliśmy, czy obiad zjadłyśmy, a jak za długo, to przyszedł i powiedział: „Nie, przerwa”. Tłumaczył, pokazywał, jak mieli imprezę dodatkową dla grupy, gdzie mieli przygotować czterdzieści dań mówił: „Przyjdźcie, zobaczcie, to jest fajna rzecz”. Przygotowanie było do wesela: „Chodźcie teraz, zostawcie wszystkie rzeczy, zobaczcie jak wygląda panel przygotowawczy

do wesela". Przygotował nam rozpiski z nazwami to jest to, to jest to, wydrukował dla każdego. Przychodził, rozmawiał, pytał się, co byśmy chciały jeszcze zobaczyć. No rewelacja.

Zainteresowanie samopoczuciem i kondycją praktykantek/praktykantów, troska o higienę pracy i jednocześnie czuwanie by praktyka obfitowała w cenne, niepowtarzalne wydarzenia oraz solidna organizacja były wskazywane przez rozmówczynię, jako wyróżniki opiekuna. Do innych ważnych cech opiekuna można dodać także pomysłowość i rzetelność, autentyczny przejaw troski o osoby zostawione pod opiekę oraz niezwykle rzetelne wywiązanie się z podjętego zobowiązania względem praktykantek/praktykantów.

Jedna z rozmówczyń w bardzo malowniczy sposób zdaje relację z przebiegu praktyk. Z jej przekazu wynika, że czas, w którym odbywała praktykę był okresem martwym w gastronomii. Pomimo tego, zaangażowanie opiekunki i jej pomysłowość spowodowały, że pobyt w kuchni restauracyjnej nie był stracony.

Ja trafiłam na taki martwy sezon, gdzie nie było nic, to pani Grażyna robiła wszystko, robiła nam panele zakupowe, żeśmy się bawili smakami, żeśmy bawili się wyznaczaniem, jaki to jest ryż, a już ten panel z tymi przyprawami, to już żeśmy nie wiedziały. Wiedziałyśmy, że to jest pieprz, sól i nic więcej, a tych przy-

praw było czterdzieści i my nie wiedzieliśmy, co do czego, jak i co się z czym je. Na przykład w jednym dniu powiedziała nam, że nam przyniesie kwiatki i żeśmy jedli kwiatki. To było rewelacyjne, takie otwarcie. To było takie fajne, życliwe przyjemne, nie było nic z musu. Pani Grażyna mówiła, że trafiliśmy w tak fatalny, martwy sezon, a ona kupowała nam kurczaki, bo mówiła – „Słuchajcie zrobimy sobie kurczaki”. Zakupili polędwicę i robiliśmy tatara. Kupiła specjalną przyprawę na targu, gruzińską. Nam to w ogóle nie smakowało. Później żeśmy sobie sami przyprawiali, próbowali, które jest dobre, które jest niedobre. To było takie fajne i przyjemne. Nie to, że jesteśmy intruzami, że czujemy się niedowartościowani, że jesteśmy tylko po to żeby być, żeby odbyć tę praktykę ale właśnie ona zajmowała się nami.[...] Tak było przyjemnie, żeśmy np. barwili ciasto pierogowe różnymi kolorami, barwiliśmy kwasem burakowym, zieloną herbatą, na różne kolory, żółte czyli barwiliśmy kurkumą i Jarek Uściński to wykorzystał, bo następnego dnia w programie „Kawa czy herbata” miał spotkanie no i powiedział, że ma panie nauczycielki praktykantki. Aż miło się słuchało.

Uczucie, że nie jest się ciężarem, ale mile widzianym towarzyszem, któremu z całą uwagą i starannością poświęca się czas i organizuje dzień, tak by odczuł, że jest ważny towarzyszyło cytowanej powyżej rozmówczyni. Kobieta pomimo odbywa-



nia praktyki w czasie minimalnego ruchu w zakładzie gastronomicznych, zakończyła praktykę z poczuciem, że nie był to stracony czas, ale autentyczny proces uczenia się, co więcej w niezwykle komfortowych i przyjemnych warunkach.

Warto odnotować, że część opisywanych powyżej opiekunów nie zaskarbiła sobie sympatii wszystkich praktykantek/praktykantów i pomimo pochwał formułowanych przez jedne osoby, w opinii innych były one niezastużone. Komplementowanie opiekunów i uznanie dla ich pracy i zaangażowania wyrażane przez jedną grupę praktykantek/praktykantów bywało niezrozumiałe w oczach innych. Opiekunowie chwaleni za swoje oddanie, entuzjazm i kulturę pracy, w oczach innych osób stanowili antywzór opiekuna.

Tam byłem na kuchni, tam pan też dla mnie nie miał czasu. Ja przyjechałam później i byłem sama na praktykach, więc nie musiał się rozdrabniać. Był, ale nie poza tym.

Ja też w tym pierwszym hotelu miałam i zupełnie odmienne wrażenie mam, czyli gorsze. Każdy sobie chodził. Specjalnie nikt się nie zajmował.

Biegunowe, skrajnie inne emocje i relacje opisujące kontakt z tymi samymi opiekunami budzą zdziwienie i niezrozumienie. Trudno jednak podważać czykolwiek uczucia i emocje. Dość po-

wiedzieć, że zachwyty jednych osób dotyczące opiekunów praktyk, w przypadku kolejnych osób przybierają formę skargi i narzekania na małe zaangażowanie i słabą organizację praktyk, pomimo tego, że dotyczy to tego samego człowieka. Trudno wskazywać na źródła takich sprzeczności, można jedynie sądzić, że wśród nich mogą znaleźć się następujące: niezrozumienie swoich ról a w związku z tym obowiązków i powinności, roszczeniowość we wzajemnych kontaktach lub lęk, wycofanie i rezygnacja z artykułowania potrzeb i oczekiwań, rozbieżność celów realizowanych w trakcie praktyk czy wreszcie brak wzajemnej sympatii. Sytuacja taka dotyczyła trzech opiekunów. Jawią się oni jako rozszczerzone osobowości, które z oddaniem i ofiarnością realizują rolę opiekuna lub zupełnie się z niej nie wywiązują, okazując lekceważenie i brak rzetelności.

Tylko jeden z opiekunów jednoznacznie nie zaskarbił sobie sympatii nauczycielek/nauczycieli. Ze względu na specyficzny sposób bycia i częstą, w opinii praktykantek/praktykantów, nieobecność wzbudził rozczarowanie.

I po tym jak pojechałam do restauracji, gdzie nie było kontaktu z opiekunem to rozczarowanie. Nie to, żeby on był złym kucharzem, tylko nie miał kontaktu.

Brakowało szczególnie spotkania z szefem: „Słuchajcie to tak i to”. Jeżeli się coś spytałem to była odpowiedź taka zdawkowa: „Tak, no nie, nie” i koniec informacji.

Nawet jak się pojawiał na kuchni to się przeszedł. Taki szef, nie opiekun. Oczywiście zrób to, zrób tamto.

Brak kontaktu z opiekunem lub kontakt powierzchowny, skutkowało uczuciami zniechęcenia czy rozczarowania postacią, co do której snuto się wyidealizowane wyobrażenia i oczekiwania. Zacytowane powyżej osoby przeżyły zawód związany z tym, że mistrz sztuki kulinarnej, którego bardzo pragnęły poznać i praktykować pod jego okiem, okazał się człowiekiem niedostępnym. Jako opiekun scedował swoje obowiązki na personel, co nie było jednoznacznie źle odebrane przez praktykantki/praktykantów, ale wywołało rozżalenie wynikające z braku lub bardzo ograniczonych możliwości kontaktu z osobą uchodzącą za autorytet.

Zamienił z nami trzy zdania, będąc trzy dni jak my byliśmy na praktykach. Byliśmy, bo byliśmy i to wszystko. Dla mnie to najszabsza strona praktyk, bo ja z premedytacją wybrałam restaurację dla niego, bo wiedziałam o nim już przed projektem i dla mnie to było szczęście chwycone za pięty. Jednak być medialnym w telewizji, to nie znaczy wcale być bardzo kontaktowym w życiu osobistym.

On kontaktu z nikim nie miał, ani z nami, ani z kucharzami. On się po prostu nie odzywał. On robił swoje.

Dla mnie w całym projekcie słabą jest tylko i wyłącznie kwestia słabego kontaktu z opiekunem. [...] natomiast cała reszta to są dla mnie same mocne strony.

Jakość kontaktu z opiekunem praktyk nie zawsze odpowiadała potrzebom i oczekiwaniom uczestniczek/uczestników projektu, którzy niejednokrotnie liczyli po prostu na spotkanie z autorytetem i mistrzem. Rozczarowanie było udziałem cytowanych powyżej rozmówczyń, które liczyły na bezpośrednie, otwarte spotkanie z wysokiej klasy specjalistą w zakresie sztuki kulinarnej. Minimalny kontakt z opiekunem i zawód wynikający z jakości tego kontaktu rzutowały na odbiór praktyk ale nie zdeterminowały jej całej wartości, bowiem jak twierdzi ostatnio cytowana nauczycielka, była to jedyna słaba strona praktyk.

O tym jednak, że trudno przecenić opiekuna, styl jego pracy i zaangażowanie, przekonuje jedna z nauczycielek, która opisując praktykę, skłania się do wniosku, że za sprawą opiekuna, jego umiejętności motywowania pracowników i kultury prac, była w stanie przedłużyć czas pozostawania w kuchni, nawet zadeklarowała chęć kontynuowania praktyk w kuchni hotelowej co roku.



Chociaż jak się trafi na dobrego opiekuna, tak jak patrzę po moim, on naprawdę potrafił do nas podejść, my z siebie wszystko dawaliśmy, my naprawdę pracowaliśmy i dlatego ci kucharze, którzy tam byli, chcieli pracować. Umieeli zmotywować nas, nie było żadnego wywyższania, że my nie mamy takiego doświadczenia, jak oni i faktycznie do bardziej prostych, żebyśmy nie zepsuli czegoś w potrawie. I my faktycznie pracowaliśmy po dziesięć godzin. [...] nie można odejść w połowie od rozpoczętej pracy. Też jest świadomość, że jeżeli ja zaczynam i mówię: „O, godzina piętnasta to idę”, ta odpowiedzialność, czy wczucia się w tę branżę, to trzeba by to skończyć. A że idzie mi to wolniej, bo nie mam takiego doświadczenia, to musiałam te dziewięć, czy dziesięć godzin, ale ja nie żałuję tego doświadczenia, jakby trzeba było, to bym, ja mówię Sheraton raz w roku po dziesięć godzin za darmo mogę. Naprawdę.

Nauczycielka mówi o dużym zaangażowaniu własnym, które było odpowiedzią na zaangażowanie i entuzjazm opiekuna. Rozmówczyni jest przeświadczona, że rola opiekuna jest nie do przecenienia, on bowiem tworzy kulturę pracy, pewien etos, który udziela się załodze, zdobywając jej oddanie a nawet ofiarność.

Wejście do rzeczywistości, która jest zupełnie inna od przestrzeni klasy szkolnej i rządzi się innymi zasadami, a także ko-

nieczność odnalezienia się w nowej roli, diametralnie innej niż ta, którą się realizuje w kontakcie z uczennicami/uczniami nie jest zadaniem łatwym. Badane osoby musiały się przeistoczyć i zająć inne miejsce w relacji z członkami zespołu oraz opiekunkami/opiekunami praktyk niż przyjmując na co dzień. Praktyka wymagała rezygnacji z pozycji osoby, która wie, naucza, wydaje polecenia i ocenia i przyjęcia w zamian pozycji ucznia, którego aktywność jest regulowana zewnętrznymi wobec niego decyzjami, które, w przypadku pracy kuchni restauracyjnej czy hotelowej, wynikają ze specyfiki jej działań, harmonogramu przygotowywania i wydawania posiłków, życzeń klientów.

W rzeczywistych warunkach pracy kuchni trudno kwestionować konieczność obierania dużych ilości warzyw czy rozdrabniania mięsa. Nauczycielki/nauczyciele poprzez praktykę w realnych warunkach funkcjonowania zakładów gastronomicznych mieli okazję doskonalić swoje praktyczne umiejętności. Nie zawsze jednak rytm pracy kuchni i rodzaj zadań do wykonania wzbudzał zadowolenie. Jak pokazano powyżej, monotonia i prostota czynności wyzwały krytyczne reakcje części badanych osób, które wyrażały opinię, że czas poświęcony na powtarzanie rutynowych, nieskomplikowanych czynności jest stracony i nie służy zawodowemu ich rozwojowi. Warto jednak pamiętać, że przed przy-



stąpieniem do projektu badane osoby zbudowały niezwykle samokrytyczny autoportret, z którego jasno wynikało, że największe braki nauczycielek/nauczycieli dotyczą znajomości praktycznych zagadnień oraz sprawności manualnych, na których w dużej mierze sztuka kulinarna się opiera. Interesująca jest zatem odpowiedź na pytanie czy wielokrotne powtarzanie określonych czynności rzeczywiście nie przyniosło żadnych zmian?

„Dla mnie to już nie jest ilustracją, ja to widziałam”

Ocena przebiegu praktyk, reakcje nauczycielek/nauczycieli na rzeczywiste warunki funkcjonowania zakładów gastronomicznych i konieczność podporządkowania się wymogom opiekunek/opiekunów oraz rygorowi, wynikającemu z rytmu ich pracy i bieżących zobowiązań wobec klientek/klientów były różne, czasem skrajnie różne. Od entuzjazmu i zachwyty przechodziły w zniechęcenie i poczucie upokorzenia. Gdyby jednak spojrzeć na to, czy pobyt w kuchniach restauracyjnych i hotelowych przyniósł jakieś zmiany w zakresie umiejętności czy wiedzy osób uczestniczących w projekcie, okazuje się, że w tej kwestii głosy są zgodne. Niezależnie od sposobu postrzegania i wartościowania swojego pobytu na praktyce, wszystkie badane osoby wskazują na zmiany dotyczące ich pracy



w szkole, a źródłem tych zmian jest doświadczenie pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania profesjonalnych kuchni.

Rozmówczynie/rozmówcy twierdzą, że udział w praktykach umocnił ich poczucie pewności dotyczące kompetencji merytorycznych. Badane osoby z uczestnictwem w projekcie wiązały wielkie nadzieje. Niepewność w zakresie własnych kompetencji merytorycznych była powodem poszukiwania możliwości uzupełnienia odczuwanych braków. Nauczycielki/nauczyciele przypuszczali, że poznanie rzeczywistych warunków funkcjonowania profesjonalnych kuchni, możliwość bezpośredniej obserwacji i uczestniczenia w jej codziennym życiu wzmocni ich poczucie pewności. Praktyki spełniły ich oczekiwania w tym zakresie. Uczestniczki/uczestnicy projektu wyznają, że udział w praktykach dodał im pewności siebie.

To jest pewność tego zawodu, wiem, o czym mówię, widziałam to. Gdy mówiłam o układzie funkcjonalnym, to wiem co mam na myśli i odwołuję się na lekcji, czasami opowiadam, to widziałam.

Dużo! Ja czuję się pewniej, posługuję się konkretnymi przykładami. To widziałam, robiłam, byłam na stażu w Sheratonie. Ja się czuję pewniej, mogąc się posilkować tą wiedzą.

Wzrasta poczucie bezpieczeństwa na lekcji. Z mojej strony, bo moja wiedza jest większa i umiejętności są większe. I to tłumaczenie, pokazywanie uczniom jest pewniejsze, przez co jest lepsze prowadzenie lekcji, ale to chodzi tutaj o samoocenę. Wyższa jest samoocena i taka pewność siebie. To taki jeden plus jest na pewno i to jest odczuwalne z mojej strony bardzo mocno.

Nauczycielki/nauczyciele przed odbyciem praktyk często wyznawały/li, że w pracy towarzyszyły im uczucia lęku, a nawet przerażenia. Ich powodem było przeświadczenie, o brakach w wiedzy i umiejętnościach z zakresu prowadzonych przedmiotów. Książkowy charakter ich wiedzy, nie wykraczający poza opisane w literaturze fakty i zjawiska powodował, że osoby uczestniczące w projekcie czuły się mało wiarygodne. Odbycie praktyki i poznanie rzeczywistych warunków pracy w profesjonalnych kuchniach wzmocniło poczucie pewności badanych osób. Możliwość posługiwania się przykładami i ilustrowania omawianych kwestii egzemplifikacjami zyskanymi dzięki praktyce, jest niezwykle ważna i powoduje, że nauczycielki/nauczyciele są w większej mierze skłonne/i postrzegać siebie jako osoby kompetentne do tego, by uczyć przedmiotów praktycznych. Dysponowanie własnym doświadczeniem pracowniczym jest wielkim bogactwem, z którego nauczycielki/nauczyciele korzystają bardzo chętnie.

Będziemy pewniejsze, myślę, na zajęciach lekcyjnych. Mamy większą praktykę, ale mamy wielkie bogactwo wiedzy, a ja bym chciała przykłady z życia, że robiłam to tak i tak, tak to można zrobić, tak to można podać, a gdzieś tam widziałam, jak to robiono, na pewno się pewne rzeczy utrwaliły, mamy bogactwo tych przykładów, które możemy przekazać uczniom.

Ja się dużo pewniej czuję, nie pod względem teoretycznym, bo na to nie narzekałam ale pod względem praktycznym. Dużo pewniej. Mogę dużo więcej przekazać wiadomości praktycznych i pokazać uczniom.

Dużo! Ja czuję się pewniej, posługuję się konkretnymi przykładami. To widziałam, robiłam, byłam na stażu w Sheratonie. Ja się czuję pewniej mogąc się posilkować tą wiedzą.

Nabycie wiedzy, że wiem o czym mówię. To nie jest teoria. Ja to widziałam, ja to przeżyłam, czasem lepiej, czasem gorzej ale wiem o czym mówię. Nawet jak na ilustracjach się mówi o sprzeczności to jest, to dla mnie to już nie jest ilustracja, ja to widziałam!

Najważniejszą korzyścią wynikającą z uczestniczenia w praktykach jest pozyskanie bezpośredniego doświadczenia pracy w kuchni w charakterze szeregowego pracownika. Pozwala ono wzboga-

cać proces dydaktyczny o przykłady realnych rozwiązań kulinarnych stosowanych w praktyce zakładów gastronomicznych. Istotne jest także to, że nauczycielki/nauczyciele powołują się na własne doświadczenie, w ich poczuciu bazowanie na osobistych przeżyciach daje pewność i buduje wiarygodność we własnych oczach i w oczach odbiorców. Zmysłowe doświadczenie i stała możliwość powołania się na nie, jest wartościowym źródłem wiedzy, z którego w każdej chwili można skorzystać w celu uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego. Nasylenie treści własnymi przeżyciami i ilustrowanie lekcji opowieściami, których było się bohaterem, w percepcji badanych osób, stało się ich niepodważalnym atutem. W eksklamacji „to już nie jest ilustracja, ja to widziałam” uwidacznia się znaczenie, jakie badane osoby nadają doświadczeniu, pozyskanemu w trakcie praktyk. Cenniejsza jest dla nich wiedza, którą się zdobyło w inny sposób niż kwerenda biblioteczna, może ona bowiem służyć jako tarcza przed niedowiarkami i sceptykami wątpięcymi w przekazywane im świadectwa. Dotyczy to zwłaszcza kontaktów z młodzieżą.

Wzrost samooceny i zyskanie poczucia bezpieczeństwa przejawia się większą pewnością siebie w relacjach z uczennicami/uczniemi. Nauczycielki/nauczyciele wyznają, że kontakt z młodzieżą nie napawa ich taką treścią i przestraszaniem, jak przed praktykami. Niepewność w za-



kresie kompetencji merytorycznych skutkowałą niepewnością, zwłaszcza w stosunku do tych podopiecznych, którzy sami dysponowali doświadczeniem pracowniczym. Ich wiedza i umiejętności mogły być na wyższym poziomie niż wiedza i umiejętności nauczycielek/nauczycieli bazujących przede wszystkim na literaturze. Sytuacja uległa zmianie, bo wraz z odbyciem praktyk w rzeczywistych warunkach pracy w zakładach gastronomicznych poczucie niepewności i lęku przed prawdopodobną uczniowską przewagą zostało zniwelowane.

W ogóle uczniowie nie są w stanie zagiąć mnie w pewnych dziedzinach. Ja się już tutaj osłuchałam i w Gdańsku i byłam w Warszawie na praktykach i tutaj, czuję się taka umocniona w swej wiedzy i w praktyce.

Jeśli chodzi o praktykę to duże zmiany. Ja jestem osoba która nie kończyła technikum. Kończyłam liceum, później studia, gdzie wiadomo technologia jest jeden semestr i niewiele jest tej praktycznej wiedzy. I nie mając praktyk w zakładach, tak naprawdę człowiek się nie czuje pewien – jeśli chodzi o praktykę. Tutaj rzeczywiście można było trochę podpatrzeć, trochę nauczyć się. Już zupełnie inaczej, razem z uczniami stoimy, kroimy. Człowiek się nie boi, że uczeń może wyśmiać, że czegoś się nie umie. Dużym plusem jest to, że możemy zobaczyć jak wygląda praca w zakładzie. Bo niewielu z nas ma

możliwość zobaczenia tej specyfiki, jakie to jest tempo.

Teraz się człowiek nie boi takich uczniów, którzy przychodzą z praktyką, bo są uczniowie tacy, którzy już pracują w gastronomii i przychodzą do szkoły gastronomicznej żeby, zdobyć zawód. I nie ma już takiego zderzenia, że uczeń wie więcej ode mnie. Co teoretyk pokaże takiemu co to umie? A teraz moja pewność siebie bardzo wzrosła.

Zdarzało się, że uczennice/uczniowie mający stały kontakt z praktyką gastronomiczną mieli większą wprawę w wykonywaniu określonych czynności czy dysponowali większą wiedzą, która miała walor pragmatyczny niż nauczycielki/nauczyciele. Praktyka w przedsiębiorstwach gastronomicznych, praca w charakterze szeregowego pracownika, uczestniczenie w codziennym życiu i organizacji procesów produkcji i obsługi konsumentek/konsumentów sprawiło, że zakres wiedzy i umiejętności, a także ich specyfika uległy zmianie. Konfrontacja z rzeczywistymi warunkami pracy i aktywna partycypacja w realizacji obowiązków pracowniczych przyniosły nauczycielkom/nauczycielom większy komfort pracy, lęk przed dyskredytacją ze strony młodzieży odszedł bowiem w niepamięć.

Możliwość wzbogacania lekcji o praktyki zaczerpnięte z praktyk to bardzo cenna wartość pozyskana dzięki uczest-



nictwu w projekcie. Nie mniej cenny jest wzrost jakości wykonywania określonych czynności praktycznych. Badane osoby zwróciły uwagę na to, że usprawniły praktyczne umiejętności, stanowiące podstawę w profesji kucharza.

Zobaczyliśmy, jak można coś podać, jak zastosować, jak jednym ruchem można coś przestawić, zmienić, jak wykorzystać pewnego rodzaju urządzenia. Ja nie wie-

działem, że można do niektórych rzeczy pewnego rodzaju sprzętu używać, co mi szefowie w czasie pracy demonstrowali. Człowiek doświadczył, czego wcześniej nie wiedział, bo z książek nie jesteśmy w stanie przygotować.

Poszerzenie wiedzy teoretycznej i praktycznej. Pojęcia, sposoby krojenia warzyw to dla mnie była abstrakcja. Zresztą jak



próbowałam szukać w podręcznikach, nie ma nigdzie.

Nauczycielki/nauczyciele wskazują na to, że dzięki uczestnictwu w projekcie ich umiejętności praktyczne udoskonaliły się ale także zoptymalizowały i zrationalizowały. Badane osoby wskazują, że obok samego usprawnienia w zakresie różnych jednostkowych, prostych czynności np. krojenia, modyfikacji uległ także sposób ich wykonywania, który z punktu widzenia rzeczywistych warunków pracy jest bardziej ergonomiczny. Jak wskazują cytowane powyżej rozmówczynie lektura, nawet najlepiej opracowanych podręczników z zakresu sztuki kulinarnej nie mogłaby doprowadzić do uzyskania podobnych rezultatów. Nabycie wprawy i biegłości w wykonywaniu różnych operacji i działań jest dostrzegane jako niezbywalna wartość o jaką wzrosła jakość pracy nauczycielek/nauczycieli.

Mnóstwo czynności jednostkowych, które zmieniły podejście do pracy, do zawodu, nauczania. I dało informację, jak wygląda ta praca w kuchni i gdzie jest ta szkoła, w którym miejscu.

W moim przypadku jestem bardzo zadowolona, że miałam taką możliwość uczestnictwa w projekcie i skorzystania z praktyk zawodowych. Umiejętności na pewno zwiększyły się pod każdym względem. I taka pewność co do wykonywania pewnych czynności. Chociażby krojenia.

Krojenie, obróbka, rozbiór kurczaka, krewetki. Proste rzeczy niby, wpięrsz się omywało, a teraz można wziąć i pokazać.

Część rozmówczyń/rozmówców zdając relację ze swoich praktyk i dzieląc się refleksjami na temat ich organizacji i przebiegu, z niezadowolaniem wskazywała na konieczność powtarzania prostych czynności i wykonywania jednorodnych zadań. W kontekście powyższych danych wydaje się jednak, że to co budziło sprzeciw i postrzegane było jako bezsensowne, niepotrzebne przyniosło konkretne korzyści, na które zwracają uwagę sami badani. Usprawnienie i nabycie fachowości w zakresie rutynowych czynności jest teraz postrzegane jako korzyść wyniesiona z pobytu w profesjonalnej kuchni. Nauczycielki/nauczyciele sprawnie posługujący się profesjonalnymi technikami krojenia czy rozbioru mięsa stają się wiarygodnym źródłem informacji i zyskują na autorytecie. Nie bez znaczenia dla wzrostu poczucia pewności w kontaktach z młodzieżą ma świadomość zyskania najnowszej wiedzy dotyczącej aktualnych trendów w sztuce kulinarnej, nowoczesnych maszyn i urządzeń czy innowacyjnych rozwiązań technologicznych. Możliwość dzielenia się nowościami i uatrakcyjniania procesu dydaktycznego o bieżące, najświeższe wiadomości, oddające rzeczywistość pracy w kuchni stanowi podstawę modyfikacji treści nauczania.

Obok tych rzeczy, które musimy, pokazujemy rzeczy nowe i młodzież jest bardziej zainteresowana, bo to jest bliższe, to co widzą w restauracjach, pubach, to są te kawy dekorowane. A tego w programie nie ma. Dalej jest ta po wiedeńsku, kapucynek, ale to musimy przekazać, bo to może będzie na egzaminie, bo te osoby piszą egzamin.

Nowe trendy w dekorowaniu potraw, sposobie kompozycji, serwowaniu potraw. Ja np. wykorzystalam to w trakcie organizacji imprez okolicznościowych, które są stale udziałem mojej pracy.

Ja dzięki projektowi mogę porównać tę nowoczesną sztukę kulinarną do tego, co znałam z książek przedmiotowych, bo zupełnie inaczej książki przedmiotowe przedstawiają np. stragonowa, a zupełnie inaczej wygląda tu. Nie dość, że wygląda, to smakuje. Smakuje zdecydowanie lepiej. Pierwsze zajęcia, jakie robiliśmy to według starej receptury, bo nie znałam jeszcze nowej. A teraz jeżeli już miałam takie zajęcia, to staram się wprowadzać tą nową recepturę. Tak samo risotto, gdzie w książkach przedmiotowych jest to ugotowany ryż, przesmażony z mięsem, do tego koncentrat pomidorowy i zapiekany. A to jest zupełnie co innego, niż to co my poznaliśmy i co jest prawidłowe. I ja już prowadząc zajęcia nie mówię o tych starych trendach, tylko wprowadzam nowe trendy.

Uczestniczki/uczestnicy uzupełniają lekcje o poznaną podczas praktyk najnowszą wiedzę z zakresu sztuki kulinarnej, a nawet modyfikują treść zajęć, zamieniając nieaktualne receptury na te stosowane w profesjonalnych kuchniach. Świadomość tego, że w zakresie nauczanej dziedziny jest się ekspertem, obeznanym (teoretycznie i praktycznie) z bieżącymi rozwiązaniami i trendami obowiązującymi w profesjonalnych (często bardzo prestiżowych) kuchniach wzmacnia pewność i samopoczucie nauczycielki/nauczycieli. Rośnie w nich przekonanie, że proces dydaktyczny zyskuje na jakości. Jest to związane z tym, że badane osoby mają obecnie możliwość przybliżenia uczennicom/uczniom najnowszych rozwiązań i profesjonalnych bazowych technik kulinarnych, ich demonstracja, a także pokazanie w jaki sposób zawodowcy i mistrzowie przygotowują potrawy przynosi szczególną korzyść z punktu widzenia młodzieży, która w zdarzeniu z rynkiem pracy i potrzebami pracodawców zyskuje atut w postaci konkretnych fachowych umiejętności oraz znajomości najnowocześniejszych rozwiązań technologicznych i produktowych. Rozmówczynie/rozmówcy twierdzą, że ich podopieczni z niezwykłą łatwością przyswajają nową wiedzę i umiejętności.

Korzystnie. Moi uczniowie już kroją fachowo. Są dumni i widzę, że to ich kręci.



U nas się zmieniło. My z koleżanką po zajęciach, po praktyce w Gdańsku zastosowałyśmy sprawdzian praktyczne np. z uzdatniania, tak samo jak robimy tutaj. O dziwo, się uczniowie ponauczali nazw, które nam nie wchodziły. Wyszło im bardzo ładnie, potrafili pięknie rozdrobnić marchewki w różne kształty. Także jesteśmy dumne.

Nauczycielki/nauczyciele uczestniczące/y w projekcie, poznane techniki i receptury przenoszą na teren szkoły. Ich entuzjazm dla nowej wiedzy i umiejętności udziela się uczennicom/uczniom, których, jak twierdzi jedna z powyżej cytowanych osób, „kręci” poznawanie specjalistycznych sposobów wykonywania określonych czynności. Młodzież z zaciekawieniem i otwartością przyjmuje propozycje nauczycielek/nauczycieli, którzy wprowadzają modyfikacje do procesu dydaktycznego, uaktualniając wiedzę, postępując się profesjonalnym słownictwem, wymagając fachowości w wykonywaniu podstawowych, bazowych technik kulinarnych. Uczennice/uczniowie pozytywnie reagują na nowości a nauczycielki/nauczyciele mają większy komfort pracy, który jest wynikiem nie tylko wzmocnienia ich profesjonalizmu i wzrostu poczucia pewności, ale nade wszystko związany jest ze świadomością, że przekazywana wiedza i umiejętności są wartościowe w realnych warunkach pracy, a przygotowanie uczniów jest znacznie cenniejsze niż to, które miało miejsce przed projektem.

Zyskanie pewności siebie, wzrost poczucia bezpieczeństwa, a także sposobność budowania wartościowego zaplecza dydaktycznego to niezwykle cenny „majątek”, którego pozyskanie było możliwe w trakcie praktyk. Poza tymi niematerialnymi zyskami, badane osoby wyjątkowo cenią sobie konkretne środki i materiały dydaktyczne, pozyskane w kuchniach restauracyjnych i hotelowych.

Wykorzystuję to na lekcjach bardzo często, pokazuje ilustracje, pokazuję zdjęcia, mówię że byłam, widziałam, rozmawiałam, na tym pracowałam, to wykorzystywałam.

Ja to od razu zrobiłam prezentację, zdjęcia wykorzystywałam.

Ja z tymi recepturami, które tutaj dostałam, chodzę codziennie do szkoły, codziennie.

Takie, zmiany takie, że też dużo pozyskałam informacji gdzie mogę szukać innych informacji i mam różne takie źródła i w Internecie i również wsparcie koleżanek z innych szkół [...].

Nauczycielki/nauczyciele są niezwykle zadowoleni również z tego powodu, że podczas praktyk zgromadzili wartościowe, ich zdaniem, środki dydaktyczne (zdjęcia, receptury, nowe źródła informacji), które uatrakcyjniają lekcje a także służą jako ilustracja omawianych treści. Wśród innych korzyści będących wy-



nikiem uczestnictwa w projekcie, a mającym znaczenie dla jakości i stylu pracy dydaktycznej, jest pozyskanie profesjonalnego ubrania. W opinii badanych osób zaprezentowanie się w fartuchu, zapasce, czapce kucharskiej robi na uczennicach/uczniach bardzo pozytywne wrażenie.

Ja na przykład już wykorzystywałam te swoje ubranko. Bo mamy rok rocznie takie konkursy dla gimnazjalistów w ramach promocji szkoły i dzieciaki przychodzą do nas na zajęcia otwarte.

Są konkursy dla nich pod patronatem SGGW. Są i testy i zajęcia praktyczne i my z kolegą który brał udział w pierwszej edycji mamy raz w roku okazję żeby się w to ubrać i pokazać, zachęcić młodzież przy rekrutacji. To też przyciąga.

Nawet ta otoczka, stroje, które dostaliśmy piękne, które zachwycają uczniów. Dajemy jakiś wzór uczniom, że powinno się dbać o wizerunek, kucharz musi wyglądać.



Osoba cytowana jako ostatnia twierdzi, że strój, który pozyskała dzięki uczestnictwu w projekcie pozwala unaocznic młodzieży wymogi dotyczące wyglądu, a może przede wszystkim higieny, jakie powinien spełniać profesjonalny kucharz. Schludne, estetyczne stroje nadają inną rangę nie tylko nauczycielkom/nauczycielom ale i szkole, w której pracują, są one wykorzystywane jako element promocyjny, swoją nieprzeciętnością i profesjonalnością przyciągający uwagę potencjalnych uczennic/uczniów.

Badane osoby wskazują także na to, że dzięki uczestnictwu w projekcie zyskały możliwość poznania wielu ciekawych osób. Wśród nich są mistrzowie sztuki kulinarnej ale i koleżanki/koledzy z innych szkół, którzy stanowią źródło wsparcia ale i wartościowej wiedzy.

Poznanie wielu wartościowych osób, myślę że się wiele przyjaźni zawiązało między nami. I również organizatorów poznanie jest wartością dla nas.

Druga sprawa to, że kucharze są chętni nam pomagać. Jak jest jakiś konkurs przyjeżdżają. Są ludźmi z pasją, którzy wyrażają tę pasję, pokazują że są artystami tej dziedziny.

Uczestniczki/uczestnicy doceniają to, że Projekt umożliwił im poznanie wielu wartościowych ludzi. Cenią nie tylko znajomość z autorytetami kulinarnymi, z któ-

rzymi mają nadzieję utrzymać kontakt, ale także z nauczycielkami/nauczycielami z innych szkół, z którymi nawiązały się przyjaźnie i plany współpracy. Warto nadmienić, że niejakej zmianie uległ także społeczny kontekst, w jakim osoby uczestniczące w projekcie funkcjonują na co dzień. Badane osoby wskazują na umocnienie swojej pozycji zawodowej a przynajmniej jej potwierdzenie.

I taka umocniona pozycja wśród innych nauczycieli. Nawet jeśli tego nie mówię głośno inni, to sami chcieliby pewnie coś takiego przeżyć. A niektórzy nie mają też na to odwagi.

Ja ostatnio rozmawiałam z panem dyrektorem – w moim przypadku to może pozycja nie jest wyższa, ale zauważyłam, że dyrekcja ma satysfakcję z tego i jest zadowolona że nauczyciel był na praktykach zawodowych w renomowanym hotelu czy restauracji. [...] Zadowolenie dyrekcji na pewno jest.

Ja chciałam się pochwalić, że w trakcie trwania tego projektu w szkole organizowałam dwa projekty, na których bankiety wyglądały absolutnie inaczej niż do tej pory. Wszystkie potrawy, których się nauczyłam były tam robione. Pani dyrektor była uczestniczką tego bankietu i powiedziała że rzeczywiście to „niebo a ziemia”. Dzieciaki też mówiły, że takie to proste a jakie eleganckie.

Udział w omawianym przedsięwzięciu edukacyjnym został odnotowany przez środowisko zawodowe uczestniczek/uczestników projektu. Badane osoby wskazują na zadowolenie przełożonych, którzy są dumni z nowych umiejętności członków zespołu. Poczucie pewności siebie, wzrost poziomu kompetencji merytorycznych, znajomość rzeczywistych warunków pracy w profesjonalnych, prestiżowych kuchniach, poznanie autorytetów kulinarnych stanowią nowe, wartościowe – dostrzegane także przez inne osoby – zaplecze dydaktyczne osób uczestniczących w projekcie.

Wieloaspektowe oddziaływanie projektu na badane osoby zdaje się mieć jedynie pozytywne konsekwencje. Nauczycielki/nauczyciele nawet w przypadku ambiwalentnych ocen jednej z praktyk formułując generalne oceny wskazywali na to, że projekt przyniósł korzyści, nie zaś straty. Wśród tych wysoko cenionych jest zmiana w zakresie sposobu prowadzenia zajęć lekcyjnych. Powrót ze spotkań diagnostycznych, praktyk czy przygotowania do praktyk owocował nowymi pomysłami dydaktycznymi.

A ja odwrotnie. U mnie jest takie działanie chwili. Ja jak przyjechałam z diagnozy początkowej, przyjechałam z Gdańska z przygotowaniem z praktyk, to nagle wchodzę do szkoły, wiem że będę miała ćwiczenia i tyśiąc mam pomysłów. I to takich sypie się z rękawa, samo. Wcze-

śniej obróbka wstępna wyglądała inaczej a teraz dzieciaki biorą kilogramami marchew i jeszcze z tego coś gotują. I oni się dziwią że takie proste rzeczy a wychodzą super. Tak samo jest z tymi black-bosami. Nigdy mi nie przyszło do głowy. [...] Niech [uczniowie] walczą o cenę. I tak samo jak dzisiaj nasz szef opowiadał jest coś takiego. I to też się młodzieży podoba. To jest taka zdrowa rywalizacja i są takie pomysły. I boje się tego że im bardziej się będę oddalała od tego projektu to zacznę znowu wpadać w swoją rutynę. Bo nauczyciele wpadają w rutynę i wydaje się im, że jak to robili przez rok to tak powinni robić dalej. Są wygodni w pewnych sytuacjach i człowiek boi się nowości bo łatwiej jest pracować taką metodą ileś lat ale to zależy od nauczycieli.

Ubogacamy, trochę i teoretycznych, takich ciekawostek trochę się przekazuje i praktycznych, np. robisz te pierogi ale możesz je zabarwić. Jak gdzieś zobaczyłaś, że pietruszką drobno posiekaną możesz zabarwić, czy jakimś barwnikiem z buraków, to już zupełnie inaczej wygląda.

Ja po praktykach wprowadziłem, że jak robię ćwiczenia z uczniami to narzucam czas, że jak pierwsza grupa ma na przykład o jedenastej trzydzieści wydawać już pierwsze danie, bo gość siedzi za stołem i czeka. To wprowadziłem, zapisuję czas i dodatkowo wprowadzam zadania typu



muszą obliczyć ubytek procentowy, praca w grupie. I też podkreślam, że restauracja to nie McDonald's, tylko inwencja twórcza, że wymaga to pracy i zaangażowania.

Powyższe wypowiedzi wskazują na entuzjazm i zaangażowanie, z jakim badane osoby podchodzą do prowadzonych przez siebie zajęć. Wprowadzenie limitu czasu, jaki obowiązuje uczennice/uczniów podczas przygotowywania posiłków, stawianie zadań otwartych, polegających m.in. na tym, że podopieczni z dostarczonych produktów muszą przygotować danie główne lub przystawkę, podpowiadanie ciekawych rozwiązań a także wspólne eksperymentowanie z recepturami jest dodatkowym efektem działania projektu. Zdaje się, że nauczycielki/nauczyciele rzeczywiście dostrzegły/ili twórczy charakter zawodu kucharza. Swoim nowym podejściem do procesu dydaktycznego starają się pokazać młodzieży, że sztuka kulinarna potrzebuje, a nawet wymaga odwagi, pomysłowości i zaangażowania. Nauczycielki/nauczyciele obserwując mistrzynię/mistrzów sztuki kulinarnej mieli okazję przekonać się, że mówienie o kulinariach w kategoriach sztuki nie jest przesadą, praca w najlepszym wydaniu to bowiem dzieło artysty, nie zaś wyrobniaka. Kontakt z nowymi ludźmi, miejscami, sposobami pracy skutkuje pobudzeniem twórczości i innowacyjności badanych osób, które przed Projektem niejednokrotnie skarżyły

się na rutynowość podejmowanych działań, ich automatyzm i schematyczność. Każdy z etapów projektu budził nowe rezerwy entuzjazmu i pomysłów dydaktycznych, z których badane osoby skwapliwie korzystały, uatrakcyjniając swoją pracę z młodzieżą.

O wiele więcej teraz stosuję metod aktywizujących na lekcjach, mniej sama mówię co jest dla mnie ułatwieniem bardzo dużym, [...] zauważyłam, że o wiele więcej zapamiętują, stosują potem w praktyce jeżeli grupowo dojdą do rozwiązania problemu. Samo zapamiętywanie się wytwarza u nich, nie jest to nudne i dla nas jest to wytchnienie, można wprowadzić część wykładową, ale jednak lepiej jeżeli oni pracują więcej.

Ja zwiększyłam ilość ćwiczeń praktycznych, czyli przez naukę, praktykę każdy dział jest na zakończenie zwiększona liczba ćwiczeń praktycznych, żeby przez pracę dzieci zapamiętały techniki wykonywania potrawy.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że badane osoby zmieniły metody pracy dydaktycznej. Co więcej stosowanie większej liczby metod aktywizujących oraz ćwiczeń praktycznych jest wynikiem przemyśleń na temat skuteczności uczenia się. Nauczycielki/nauczyciele podjęli refleksję nad własnym stylem pracy dydaktyczno – wychowawczej i świadomie próbują zmienić to, co postrzegają

jako nieskuteczne, nie służące rozwojowi uczennic/uczniów. Osoby uczestniczące w projekcie uzmysłowiły sobie, że metody aktywizujące rzeczywiście służą uczeniu się, ich stosowanie zdaje się nie być bezrefleksyjną reakcją na zalecenia teoretyków, lecz wynika z przekonania, co do słuszności podjętych działań modyfikujących przebieg procesu dydaktycznego. Jedna z rozmówczyń twierdzi, że po raz pierwszy otrzymała informację zwrotną na temat swojego stylu pracy. Kobieta ceni ją sobie, dzięki niej bowiem podjęła refleksję nad własną nauczycielską aktywnością i uzmysłowiła sobie możliwe sposoby zmiany organizacji zajęć lekcyjnych.

To wskazanie, nad czym powinnam się zastanowić, nad czym powinnam jeszcze popracować. Bardzo fajnie, jestem nauczycielem z tak długim stażem, może jednak coś zaniedbałam po drodze albo na coś za mało zwracam uwagę. Więc ja chylę czoło przed osobą, która tak wnikliwie oceniła moją pracę pedagogiczną.

Informacja od ekspertki dydaktycznej stanowiła asumpt do refleksji nad stosowanymi metodami pracy dydaktycznej. Dodatkowym impulsem do większej uważności i refleksyjności w działaniu były, nieco niespodziewanie, diagnozy początkowa i końcowa. Ich organizacja i przebieg a przede wszystkim konieczność poddania się ocenie sprawiło, że nauczycielki/nauczyciele uzmysłowiły/li sobie jak dyskomfortowa jest codzienna

egzystencja uczennic/uczniów w szkole, którzy stale są poddawani kontroli, ocenie i krytyce.

Byłyśmy w skórze ucznia i teraz z perspektywy wiemy, że niekoniecznie wywoływanie na lekcji jakiś sytuacji stresowej sprzyja nauce tego dziecka. Byłyśmy po tej drugiej stronie i już wiemy jak to czasami jeżeli my nie wiemy.

Z powyższych refleksji wynika, że opisywany projekt służył nie tylko wzmocnieniu merytorycznych kompetencji nauczycielek/nauczycieli, ale przyniósł niezwykle cenne, z punktu widzenia sztuki nauczania i wychowania, refleksje dotyczące roli i powinności nauczyciela, oraz jego zadania w procesie motywacji i uczenia się młodzieży. Wydaje się, że badane osoby stały się bardziej świadome, nie tylko w zakresie sztuki kulinarnej, ale także bardziej świadome swoich działań nauczycielskich i konsekwencji, jakie mogą one wywoływać. Niezwykle cenne wydaje się to, że pomimo maksymalnej koncentracji projektu i zadań podejmowanych w jego ramach, na podnoszenie kompetencji merytorycznych ściśle powiązanych z kulinariami, sztuka dydaktyczna i nauczycielski, pedagogiczny duch w uczestniczkach/uczestnikach nie zniknął. Wręcz przeciwnie. Badane osoby zdają się bardziej refleksyjnymi praktykami o czym świadczy namysł jaki podejmują nad własnym działaniem.



Uczniowie wiedzą, że jestem w takim projekcie, wiedzą, że się uczę. To mi pozwoliło na zmotywowanie ich: „Słuchajcie nauczyciel nie jest osobą, która wie wszystko, tylko się uczy całe życie, podobnie jak wy.” No i ostatnio mnie ktoś zaskoczył, gotowaliśmy razem, a on: „To chyba też z projektu?” Ja mówię: „A skąd ty wiesz?” „A śledzę.” „Widzę, że sprawdzasz, widzisz twój nauczyciel się też uczy.” No i nie powiem, wyjeżdżając trzymał kciuki za mnie. Dla nich to jest zaskoczenie że my się też możemy uczyć.

Jak ja ze swoją klasą rozmawiałem, mówię: „Słuchajcie teraz muszę znowu wyjechać”. A oni: „Znowu pana nie będzie?” Mówię: „Ale teraz nie dla przyjemności tylko się uczyć”. Wy przyjeżdżacie, to oni patrz – to on się jeszcze uczy, tak samo jak my. Nie ma tak lekko, że przyjdzie i wszystko wie.

Badane osoby dostrzegają także, że udział w projekcie zmienia nie tylko ich kompetencje merytoryczne i dydaktyczno-wychowawcze, ale sprawia, że idea edukacji ustawicznej materializuje się. Co więcej, nauczycielki/nauczyciele stają się rzecznikami tej idei, wiarygodnymi i najprawdopodobniej znacznie bardziej skutecznymi, modelują bowiem pewne zachowania nie zaś, mówią na ich temat. Rozmówcy cytowani powyżej wskazują na zainteresowanie uczennic/uczniów ich aktywnością pozazawodową. Dopinowanie nauczycielom/nauczycielkom,



śledzenie ich postępów w uczeniu się i świadomość ich edukacyjnej aktywności, niezależnie od wieku i pozycji zawodowej, służy jako wzór, z tym, że jego zasadniczą cechą jest nie pozorowanie czy wyobrażenie a rzeczywiste zaangażowanie w edukację ustawiczną.

Nauczycielki/nauczyciele mają w ciągłej świadomości swoją rolę zawodową. Pamiętając, z jakiego powodu zgłosili się do projektu i co ma być jego ostatecznym długofalowym rezultatem, wykraczającym poza czasowe granice projektu.

Warto i na pewno potrzebne, bo trzeba stanąć z perspektywy ucznia, bo idzie do pracy i teraz, tak samo jak my, on zaczyna pracę, widzi jaka jest sytuacja, czego się musi jeszcze nauczyć. Teraz my też możemy zobaczyć – a teraz już wiem w jaki sposób mogę przygotować, na co bardziej zwrócić uwagę. Tak jak Włodek powiedział – co im zabrakło w szkole.

Poznaliśmy jak wygląda praca kucharza, uczy my tego naszego dzieciaka i dopiero wiemy, do czego my go uczy my, do jak ciężkiej pracy my go uczy my, osiem godzin on nie usiądzie, a tak my teoretycznie wiedzieliśmy, że to ciężka praca, ale jak postaliśmy codziennie osiem godzin albo dłużej.

Modyfikacja metod dydaktycznych stosowanych na zajęciach lekcyjnych jest jedną z planowanych zmian w stylu i spo-

sobie pracy nauczycielek/nauczycieli. Poza technicznymi czy metodycznymi przeobrażeniami, równie ważne są przeobrażenia treściowe. Badane osoby podczas lekcji i zajęć praktycznych wprowadzają poznane, profesjonalne techniki pracy wykorzystywane przez zawodowych kucharzy, nowe sposoby obróbki i serwowania dań, fachowe słownictwo, starają się, by proces produkcji potraw choć odrobinę przypominał ten, który ma miejsce w rzeczywistych warunkach profesjonalnych kuchni. Te wszystkie zmiany i modyfikacje prowadzą do podniesienia jakości kształcenia zawodowego, którego kryterium jest m.in. celne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy i wymagania pracodawców.

Efektywny nauczyciel i co dalej? – podsumowanie

Zebrany materiał empiryczny przekonuje, że opisywane przedsięwzięcie edukacyjne spełniło zakładane cele. Gdyby jednak podjąć głębszą refleksję, poszukując dalekosiężnych celów donatora projektu, odkryjemy deklarację troski o jakość szkolnictwa zawodowego w Polsce. Finansowanie i organizacja dokształcania nauczycielek/nauczycieli przedmiotów praktycznych jest związana z przeświadczeniem, że to one/oni odpowiadają za wysoką jakość kształcenia w szkołach zawodowych. Od ich kompe-



tencji zależy przygotowanie młodzieży do skutecznego i efektywnego wejścia na rynek pracy oraz sposób czy poziom spełnienia wymogów, jakie pracownikom/pracownikom stawia pracodawca. Praca nauczycielek/nauczycieli jest dodatkowo oceniana przez pryzmat zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Kryterium zdawalności, w połączeniu z kryterium przygotowania absolwentek/absolwentów do efektywnej pracy w rzeczywistych warunkach funkcjonowania przedsiębiorstw wspólnie wyznaczają cele nauczycielskiego wysiłku i jednocześnie pozwalają określić jakość kształcenia w szkołach zawodowych. Przyjmowanie takich kryteriów na pozór nie dziwi ani nie zastanawia. Jednak wsłuchując się w głos osób, na które kładzie się ciężar odpowiedzialności za utrzymanie jakości kształcenia w szkołach zawodowych a nawet stałe jej ponoszenie, nasuwa się pytanie czy możliwe jest pogodzenie dwóch, jak się okazuje funkcjonalnie sprzecznych ze sobą, celów. Sprzecznych, w perspektywie badanych osób wymogi egzaminacyjne różniących się z rzeczywistymi warunkami pracy.

Ale uczysz teorii. Uczysz ich takich rzeczy pod egzamin.

Wymagania programowe niezgodne z zawodem, chodzi mi o to, że oni uczą się czegoś innego niż będą wykonywali.

Nauczanie wiedzy nie do końca potrzebnej zawodowo. Bo to jest trudne, jak ty masz świadomość, że on tego nie będzie wykorzystywał, a ty masz go tego nauczyć.

„Program, egzaminy są tak skonstruowane, że w ogóle nie uwzględniająowości. Co innego się dzieje w tej chwili w kuchni, w restauracjach, a ja nieraz boję się coś powiedzieć, żeby nie zamąć w mózgu”.

Zawodowcy nas nie rozumieją, że my przygotowujemy uczniów do zdania egzaminu. I oni się nie zgadzają, zarzucają nam że my uczymy jakiś bzdur, chociaż naszych uczniów oceniają.

Nijak ma się rzeczywistość do egzaminu zawodowego. Ja często uczniom mówię: „Słuchajcie w rzeczywistości to się robi tak i tak, ale do egzaminu to się robi tak i tak”. Dwie prawdy. Czyli ktoś na górze musiałby pomyśleć o zmianie sposobu egzaminowania tych dzieci.

Pomimo tego że wymagania egzaminu zawodowego nie uwzględniają realnych potrzeb rynku pracy nauczycielki/nauczyciele muszą łączyć te dwa odległe od siebie światy. Formalnym potwierdzeniem efektywności kształcenia jest pomyślnie zadany egzamin, nieformalnym byłaby sytuacja, w której pracodawca z uznaniem wyraziłby się o absolwencie szkoły zawodowej. Stawianie nauczycielkom/

nauczycielom dwóch sprzecznych celów, których w obecnych warunkach pracy szkoły, nie da się pogodzić w procesie szkolnej edukacji, jest powodem dysatisfakcji. Stawia badane osoby w niekomfortowej sytuacji, w której muszą uprawomocnić fasadowość nauczania szkolnego. Nauczycielki/nauczyciele podejmują próby „przemycania” nieoficjalnych treści nauczania. Przeciwno sobie mają jednak napięty program nauczania i wymagania egzaminacyjne, które wypełniają gros czasu, powodując, że treści „wartościowe” (najczęściej dotyczące wiedzy praktycznej) okradają oficjalny czas realizacji podstaw programowych.

Próbując zrozumieć uwikłanie nauczycielek/nauczycieli, które leży, w moim mniemaniu, poza ich winą nasuwa się refleksja, że jakość szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego, stanowi pożądaną, ale jednak fantasmagorię. Schizofreniczne, nieprzystające do siebie światy wyznaczają rytm i treściową wartość pracy badanych nauczycielek/nauczycieli. Oficjele konstruujący szkielet egzaminów zawodowych wymagają, by na potrzeby dokumentu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe spełniać wymogi ukonstytuowane na bazie teorii. Egzamin zawodowy uprawomocniający pozyskanie dokumentu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe nie zdaje egzaminu w rzeczywistych warunkach pracy. Pozorność dokumentu, a przez to całego kształcenia,

którego zwieńczeniem jest jego pozyskanie przekonuje, że jakość szkolnictwa zawodowego ma naturę mirażu, czyli czegoś, czego nie ma i czego istnienie jest niemożliwe.

Nie podejmując dłużej tego wątku, warto jedynie zasygnalizować, że entuzjazm nauczycielek/nauczycieli, ich zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w edukacji ustawicznej mogą stanowić syzyfowy trud. W kontekście drogi (trudnej, wieloetapowej ale efektywnej), jaką badane osoby przebyły, by móc o sobie powiedzieć, że są efektywnymi nauczycielkami/nauczycielami sztuki kulinarnej wielką stratą byłoby, gdyby strukturalne fuszerki sprawdziły osoby uczestniczące w projekcie znowu na jej początek. Strata byłaby tym większa, że w subiektywnej ocenie badanych osób dystans, jaki pokonały jest ogromny.

Przypominam sobie siebie na diagnozie początkowej. Mój zasób umiejętności, bo jak ktoś pracuje już kilkanaście lat w zawodzie, to ma jakąś teoretyczną wiedzę ale umiejętności na pewno nie. Nie pracowałam nigdy na takich surowcach i to wszystko mogłam poznać. Myślę, że zrobiłam bardzo duży krok do przodu. Sama sobie może jeszcze nie zdaje sprawy. Już gdzieś wykorzystywałam receptury na tyle ile mogłam i w klasie i w życiu prywatnym.



Tak, zmiany takie, że też dużo pozyskałam informacji gdzie mogę szukać innych informacji i mam różne takie źródła i w Internecie i również wsparcie koleżanek z innych szkół, a jaka zmiana jeszcze... Chyba główną zmianą jest taka pewność siebie i wzrost tej wiedzy, zresztą ktoś mi nawet powiedział... znaczy w gastronomii zawsze się czułam dobrze, ale nie wiedziałam, że mam takie duże braki jeszcze, tak myślałam. A teraz niektórzy z moich znajomych są tak jakby królikami doświadczalnymi w tym, co ja robię i oni sami oceniają, że to po prostu procentuje i mówią, że ja jestem... bo ja mieszkam w małym mieście, mówią no teraz to ty chyba jesteś najlepsza z miasta. I to są takie zmiany. A jeżeli chodzi o psychikę, to trochę miałam opory przed samym rozpoczęciem, czy w ogóle wziąć w nim udział, czy się nie ośmieszę, czy nie zrobię z siebie błazna, czy może strach przed nowym, przed ludźmi itd. a teraz po przejściu tego projektu nie bałabym się podjąć nowego wyzwania nawet jeszcze takiego z wyższą poprzeczką. Czyli same, no nie widzę tutaj żadnych minusów, no po prostu żadnych w tym, że podjęłam się.

Nauczycielki/nauczyciele dostrzegają progres w każdym aspekcie swojej pracy zawodowej. Jeśli uczenie się oznacza proces zmian w wiedzy, umiejętnościach, postawach to doświadczenia jakie były udziałem badanych osób są uczeniem się w ścisłym znaczeniu tego słowa. Zebrane

dane zdają się przekonywać, że nauczycielki/nauczyciele przeszli proces zmian. Z kruchych i wrażliwych na krytykę, przystoczyli się w fachowców pewnych swoich kompetencji merytorycznych. Z osób podejmujących rutynowe działania stanowiące repetytorium z ugruntowanych schematów zamienili się w entuzjastki/entuzjastów wieloaspektowych transformacji. Z osób niepotrafiących umiejętnie posługiwać się nożem zamienili się w profesjonalnych pracowników kuchni, posiadających wprawę w wykorzystywaniu fachowych technik, metod i narzędzi, mogących wyobrażenia na temat rzeczywistych warunków pracy w zakładach gastronomicznych wymienić na realistyczne obrazy świadka, obserwatora, praktyka. Jeśli pokusić się o uporządkowany wykaz zmian, jakie zaszły w nauczycielkach/nauczycielach oraz ich stylu i sposobie pracy, mógłby on wyglądać w sposób następujący:

- wzrost poczucia pewności siebie;
- wzrost poczucia bezpieczeństwa i komfortu pracy;
- poznanie i usprawnienie w zakresie stosowania profesjonalnych technik pracy;
- poznanie i usprawnienie w zakresie posługiwania się profesjonalnym słownikiem z branży kulinarnej;



- poznanie nowych metod, narzędzi, receptur, technologii z zakresu sztuki kulinarnej;
- pozyskanie materiałów dydaktycznych;
- pozyskanie profesjonalnego ubrania;
- efektywne wiązanie wiedzy teoretycznej z praktyczną;
- wzrost entuzjazmu do wykonywanej pracy;
- modyfikacja procesu dydaktycznego poprzez uwzględnienie potrzeb rynku pracy, wymogów pracodawców i rzeczywistych warunków funkcjonowania zakładów gastronomicznych;
- modyfikacja procesu dydaktycznego poprzez świadome wykorzystywanie metod aktywizujących i wspierających rozwój twórczości uczennic/uczniów oraz wzmocnienie ich motywacji do uczenia się;
- poznanie nowych ludzi (mistrzów sztuki kulinarnej, koleżanek/kolegów z innych szkół, zawodowych kucharzy);
- wzmocnienie pozycji zawodowej w zespole;
- propagowanie wśród uczennic/uczniów oraz koleżanek/kolegów idei edukacji całościowej.



Powyższa lista mogłaby być bardziej szczegółowa, efekty projektu bowiem w przypadku każdej indywidualnej osoby objawiają się nieco odmiennie, warto zatem powiedzieć, że zawiera ona pewien uproszczony, zgeneralizowany obraz. Zdaje się jednak, że oddaje zasięg zmian i modyfikacji, które badane osoby dostrzegają jako efekt projektu.

Edukacyjna wartość praktyk zdaje się nie budzić żadnych wątpliwości. Badane osoby, formułując zgeneralizowaną ocenę projektu, mówią o opisywanym przedsięwzięciu edukacyjnym głównie w superlatywach. W perspektywie jednej z rozmówczyń Projekt stanowił spełnienie jej zawodowych marzeń. Wejście do wnętrza profesjonalnej kuchni, doświadczenie jej specyficznego rytmu pracy, organizacji i atmosfery przypomina nieco spotkanie z innym, na co dzień niedostępnym światem odbieranym z dystansu, jako intrygujący i pożądaný.

Ja zawsze o tym marzyłam, bo nigdy nie miałam takiej możliwości, żeby zobaczyć jak wygląda kuchnia w wielkim hotelu, nowoczesnym, no bo, nie czarujmy się, nikt nie wpuści osoby bez księżeczki, bez zaświadczenia i za darmo i nie będzie tracił czasu, żeby pokazać nauczycielce jak on organizuje pracę w kuchni hotelowej czy restauracyjnej. Akurat dla mnie to była istota. Czekałam na praktyki plus oczywiście przygotowanie do praktyk. To jest kapitalna sprawa.

Eksploracja nowej sfery życia jest postrzegana przez wyżej cytowaną kobietę jako bardzo wartościowe doświadczenie, którego wcześniej bez skutku poszukiwała. To pragnienie wejścia do profesjonalnych kuchni hotelowych i restauracyjnych przewiodło rozmówczynię do projektu. Jak wynika ze słów nauczycielki, realizacja pragnienia, forma w jakiej jej marzenie się ziściło, nie rozczarowała a raczej utwierdziła w przekonaniu, że spotkanie z tą wyckekiwana rzeczywistością jest „kapitałną sprawą”. Słowa innej rozmówczynie przekonują, że udział w projekcie i przecho-dzenie przez jego kolejne etapy stanowiły prawdziwą wartość dla osób w nim uczestniczących, wzbudzając cały wachlarz uczuć, oddając tym samym rangę projektowych wydarzeń w zawodowym życiu nauczycielek/nauczycieli.

A jeżeli chodzi o emocje, uczucia, to powiem tak; tu jest mieszanka, różne. Czasem jest to strach, czasem złość w kierunku niektórych prowadzących. W moim przypadku przeważają uczucia pozytywne. Za każdym razem kiedy się kończył jakiś etap i zbliżała się jakaś praktyka – ja nie mogłam się tego doczekać bo wiedziałam że coś prawdopodobnie dobrego się wydarzy, że spotkam się z koleżanką, którą poznałam, że spotkam znowu kogoś ciekawego i ciekawych rzeczy się dowiem.

Emocje tak jak u innych – były momenty złości i rozczarowania . Początek, ten początek był trudny. Zmęczona byłam. Zasta-

nawiałam się co ja tutaj robie ? Czy rzeczywiście dotrвам do końca? Ale muszę powiedzieć, że jestem szczególnie zadowolona, że dobrnęłam do końca ponieważ trakcie trwania tego projektu zachorowałam. Bardzo ciężko zachorowałam i mimo tych trudności w trakcie projektu udało mi się odbyć praktyki chociaż między tymi praktykami miałam dwie operacje i byłam bardzo zadowolona, że na tych praktykach sobie poradziłam.

Rozpiętość i intensywność uczuć, jaka towarzyszyła badanym osobom, jest ogromna i może dowodzić ich zaangażowania. Bez emocjonalnego zapalenia do podejmowanych przez siebie działań, najczęściej pozostają one bez śladu, który można by nazwać uczeniem się. Inaczej jest w przypadku osób uczestniczących w opisywanym przedsięwzięciu edukacyjnym, które żywo interesowały się każdym wydarzeniem organizowanym w ramach realizacji projektu. Zakończenie realizacji opisywanego przedsięwzięcia budzi kolejne uczucia, które oddają stan zaniepokojenia badanych osób swoim losem, jako nauczycielek/nauczycieli szkół zawodowych.

Projekt powinien trwać 5 lat i takie praktyki co roku powinny się odbywać, poważnie. Dla każdego nauczyciela zawodu powinien być tydzień takiego stażu w kuchni albo chociażby tu.

Żeby się nie skończyło na tym jednym projekcie.

Tych projektów jest sporo ale każdy jest pisany osobno. I boję się, że skończymy to, papierki poskładane, całe skoroszyty, udowodniono wzrost. Nie chciałbym wnikać jak są pisane projekty, kto je akceptuje. Chciałbym żeby był jakiś pomysł żeby kontynuować.

Badane osoby obawiają się, że hojność donatora opisywanego projektu jest jednorazowym zrywem, chwilowym, krótkotrwałym przedsięwzięciem, które nie będzie w przyszłości kontynuowane.

W przypadku realizacji takiego scenariusza nadrobienie kilku czy kilkunastoletniego dystansu, jaki dzieli szkolnictwo zawodowe od usług i przemysłu nie powiedzie się, pojedyncze działanie bowiem, z jednej strony niebędące częścią większego cyklu zaplanowanego, długofalowego procesu, z drugiej będące odizolowane od czynników strukturalnych będzie jedynie miłym, ciekawym i uczącym, ale tylko incydentem.

Wspieranie rozwoju szkolnictwa zawodowego nie może opierać się na incydentalnych akcjach. Nie może też być budowane jedynie na barkach i odpowiedzialności nauczycielek/nauczycieli, którzy jeśli nie troją się, to na pewno dwoją, by wyposażyć uczennice/ i uczniów tak w formalne (potwierdzone egzaminem zawodowym), jak i rzeczywiste (procentu-



jące sukcesem na rynku pracy) kompetencje. Wartość opisywanego projektu jest ogromna, taka się jawi w oczach osób w nim uczestniczących, ale czy jego efekt będzie promieniował w nieskończoność na kolejne roczniki uczennic i uczniów? Dziś badane nauczycielki i badani nauczyciele są pełni entuzjazmu i z radością odkrywcy inicjują zmiany w obrębie przestrzeni klasy szkolnej, w której w jakiejś mierze czują się decydentami czy podmiotami. Jak będzie jutro, gdy entuzjazm zderzy się ze zbiurokratyzowaną rzeczywistością szkolną zarządzaną przez administratorów, których ukryta strategia zawiera się w transpozycji znanego, ze szkolnych korytarzy, powiedzenia „dla szkoły się uczycie, nie dla życia”?

ANEKS



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

Uzyskane punkty	Diagnoza początkowa		Diagnoza końcowa	
	n	%	n	%
11	1	2,2	–	–
12	1	2,2	–	–
13	1	2,2	–	–
14	5	11,1	–	–
15	2	4,4	–	–
16	1	2,2	–	–
17	2	4,4	–	–
18	5	11,1	–	–
19	6	13,3	–	–
20	5	11,1	–	–
21	6	13,3	–	–
22	5	11,1	–	–
23	2	4,4	–	–
24	1	2,2	–	–
25	1	2,2	1	2,2
26	1	2,2	–	–
27	–	–	1	2,2
28	–	–	2	4,4
29	–	–	11	24,4
30	–	–	20	44,4
31	–	–	8	17,8
32	–	–	2	4,4
33	–	–	–	–
34	–	–	–	–
Razem	45	100,0	45	100,0

Źródło: opracowanie własne.

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

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

Źródło: opracowanie własne.



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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

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

Źródło: opracowanie własne.

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

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

Źródło: opracowanie własne.



EFEKTYWNY
NAUCZYCIEL SZTUKI KULINARNEJ –
WDROŻENIE MODELU

233



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

ADAM MICHALSKI

SŁOWNIK ISTOTNYCH POJĘĆ KULINARNYCH



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskw.fnm.pl



Al dente – określenie twardości gotowanego makaronu. makaron musi być lekko twardy, jędrny nierozgotowany. zwrotu *al dente* we współczesnej kuchni używa się również do określenia twardości gotowanych warzyw, ryżu i kaszy.

Antrykot – element gastronomiczny mięsa wołowego z kością. grzbietowa część przedniej ćwierćtuszy wołowej pomiędzy rozbratlem a rostbefem.

Auszpik – galareta mięsna, rybna lub warzywna do zalewania lub glazurowania zakąsek zimnych podawanych pod galaretką.

Batonnets [czyt. batone] – sposób krojenia warzyw twardych w słupki długość ok. 5 cm, grubości 5-6 x 5-6 mm

Bejcowanie – marynowaniu poddaje się mięso przeznaczone do duszenia, zapiekania i przyrządzania w potrawce. bejca jest to rodzaj kwaśnej marynaty mokrej, przygotowanej na bazie octu winnego lub wina wytrawnego lub serwatki.

Blanszowanie – obgotowywanie – najczęściej warzyw. proces krótkiego gotowania w warunkach nasyconej pary wodnej po czym natychmiastowe, gwałtowne ostudzenie w schładzarko-zamrażarce szokowej lub w wodzie z lodem.

Brunoise [czyt. brunuaz] – sposób krojenia warzyw twardych w bardzo drobną kostkę o wymiarach 2/2/2 mm.

Bukiet garni – warzywa i zioła przyprawowe gotowane razem, związane w pęczek. ich rodzaj i proporcje uzależnione są od tego, do jakiej potrawy bukiet garni ma być użyty.

Champignons [czyt. szampinion] – (spolszczenie – champiniony), pieczarki.

Chiffonnade [czyt. szifonet] – sposób krojenia liści warzyw i ziół: bazylii, szalwii, szpinaku, szczawiu czy sałaty w bardzo drobne paski

Chińczyk – sito o kształcie stożka.

Chityna – związek organiczny, z którego zbudowane są pancerze skorupiaków, nadaje specyficzny „skorupiakowy” smak potrawom.

Concasse [czyt. konkase] – sposób krojenia warzyw i owoców miękkich, tj. pomidorów, awokado, papaja, itd. w kostkę o wymiarach ok. 5-6 mm.. zwrot najczęściej używany do określenia kostki z pomidora.

Consomme – rosół. *consomme dable* – rosół mocny.

Deglasowanie – rozcieńczenie osadu i wywaru, który wydziela się podczas pieczenia lub smażenia.

Demi-glace – baza do ciemnych sosów.



Filetowanie ryb – oddzielenie mięsa ryby od kręgosłupa i ości. filetowaniu poddaje się również owoce, np.: cytrusowe.

Fond – bulion stosowany jako baza do przyrządzania zup i sosów.

Frytowanie – smażenie na głębokim tłuszczu w temperaturze najczęściej do 180°C, (nie tylko frytek, ale również kawałków mięsa, ryb i warzyw).

Gresowanie – usuwanie nadmiaru tłuszczu, np. z wywaru, bulionu czy sosu.

Jajko mollet [czyt. mule] – (nazwa oryginalna – oeuf mollet), jajko gotowane na półtwardo.

Jajko poche – (nazwa oryginalna – oeuf poche) nazwa spolszczona – jajko poszerowane lub jajko poszetowane, najczęściej stosowana nazwa potoczna – jako w koszulce.

Julienne [czyt. żuljen] – sposób krojenia warzyw w paski wielkości zapałki o grubości 2/2 mm.

Kandyzowanie – smażenie owoców w gęstym syropie cukrowym.

Kawior – solona ikra ryb, potoczna nazwa jaj ryb. kawior czarny pozyskujemy z białugi, jesiota i siewrugi. kawior czerwony pozyskujemy z łososia, troci

i pstrąga. kawior biały ze ślimaków winniczków.

Klarowanie – czynność polegająca na oczyszczeniu z zawiesin i zanieczyszczeń. w kuchni klaruje się rosół, bulion, auszpik czy konfitury.

Liofilizacja – metoda konserwacji żywności polegająca na (odwodnieniu) suszeniu produktów delikatnych poprzez wymrażanie substancji w warunkach obniżonego ciśnienia (w próżni).

Luzowanie – oczyszczanie mięsa surowego ze ścięgien, nadmiaru tłuszczu i części błon. luzowaniem również nazywamy usuwanie kości z ptactwa poddanego obróbce termicznej, np.: pieczona kaczka, pieczony kurczak, duszony bażant, itd..

Masło klarowane – tłuszcz pochodzenia zwierzęcego wytwarzany poprzez zmasłowanie śmietanki lub śmietany, masło zawiera 82 – 83% tłuszczu, masło klarowane zawiera 100% tłuszczu i można je przygotować samodzielnie poprzez odparowanie wody i zszumowanie powstałych w trakcie klarowania drobinek białka i innych substancji stałych.

Masło mączne (tzw. zacierka) – surowe masło z mąką w ilości 1:1, potłuczone na zimno. służy do zagęszczania min. sosów i zup.

Mirepoix [czyt. mirpua] – cebula, marchew i seler, warzywa dodawane do wywarów, sosów i mięs duszonych, aby wzbogacić ich walory smakowe i zapachowe, warzywa zazwyczaj krojone są w nieregularną dość grubą kostkę. w kuchni polskiej po prostu włoszczyzna.

Mise en place [czyt. misz plas] – „wyrażenie magiczne” w gastronomii. przygotowanie stanowiska do pracy. obejmuje: zgromadzenie sprzętu podręcznego, przygotowanie produktów do przygotowywania potraw w tym: mycie, krojenie, blanszowanie i wszelkie inne czynności konieczne do przygotowania przed rozpoczęciem przygotowywania potrawy.

Oliwa z pierwszego tłoczenia – oliwa extra vergine – na rynku występują oliwy z pierwszego tłoczenia przeznaczone do spożycia: na zimno, do smażenia, oliwy kupażowane (mieszane).

Paysanne [czyt. pejsan] – sposób krojenia warzyw w romby.

Peklowanie – proces technologiczny polegający na działaniu solanki lub mieszaneki peklującej na mięso. efektem tego procesu jest utrwalanie barwy, wytworzenie charakterystycznego smaku i zapachu mięsa oraz przedłużenie trwałości produktu poprzez hamowanie wzrostu bakterii chorobotwórczych i gnilnych.

Pommes allumettes [czyt. pom alimet] – sposób krojenia ziemniaków w drobne paski wielkości zapałki. potocznie w kuchni polskiej mówimy na nie „pajki”. pajki używa się również do przygotowania placków roesti [czyt. rostl].

Pommes dauphine [czyt. pom dufin] – potocznie dufinki. kulki z masy ziemniaczanej składającej się w 2/3 z przetartych gotowanych ziemniaków i w 1/3 z ciasta ptysiowego. dufinki smaży się na głębokim tłuszczu, podaje najczęściej do drobiu.

Pommes parisiennes [czyt. pom parysien] – kulki ziemniaków drążonych o średnicy ok. 2 cm. potocznie ziemniaki po parysku.

Redukowanie – odparowywanie nadmiaru płynu.

Risotto – potrawa z ryżu. do przygotowania risotto używa się ryżu krótkoziarnistego, najlepszy jest ryż włoski odmian: arborio, vialone nano lub maratello. do przygotowania risotto należy użyć płynu w stosunku 2,5 : 1. czas przygotowania 15-20 minut, przed podaniem należy dodać tartą ser (często parmezan) płatków masła lub śmietanę.

Rozbiór – podział tusz zwierząt rzeźnych na elementy kulinarne.



Rozbratel – grzbietowa część przedniej ćwierćtuszy wołowej pomiędzy szyją a antrykotem.

Sery – otrzymuje się z mleka poddanego koagulacji, do którego dodawana jest podpuszczka i kultury bakterii. wynikiem koagulacji jest skrzep (substancje stałe, białka i tłuszcze) oraz serwatka.

Solanka – wodny roztwór soli kuchennej i innych związków chemicznych używany do konserwowania żywności – peklowanie.

Skórowanie – oddzielanie tkanki mięśniowej od skóry u ryb i zwierząt rzeźnych.

Sól kuchenna – wszystkie gatunki soli są pochodzenia morskiego, różnią się jedynie miejscem występowania i metodą wydobycia.

Śmietana – śmietanka – śmietana kwaśna, śmietanka słodka.

Szambrowanie (z fr. *chambrier*) – podgrzanie do temperatury pokojowej serów (zwłaszcza serów pleśniowych) w celu pełnego rozwinięcia ich bukietu zapachowego. proces szambrowania najlepiej jest przeprowadzić poprzez wyjęcie z lodówki sera, (nie rozwijając opakowania) i pozostawienie w temperaturze pokojowej przez ok. pół godziny. wyjątek stanowią sery twarogowe, które należy podawać schłodzone.

Szpirowanie – przekłuwanie nożem lub specjalną igłą powierzchni mięsa. w otworach umieszcza się paski słoniny lub innego tłuszczu, np.: wędzonego boczku.

Szumowanie – usuwanie za pomocą łyżki cedzakowej szumowin, osadów i zanieczyszczeń z bulionu, rososu czy konfitur.

Tranżerowanie (od fr. *trancher*) – czynność polegająca na umiejętnym krojeniu (porcjowaniu) pieczonego drobiu z całosci bądź całych dużych elementów mięsa pieczonego. tranżeruje się również ryby całe po obróbce termicznej.

Tresowanie – czynność polegająca na oddzieleniu skórki od miąższu z pieczywa (chleba, bułek).

Triticum durum – pszenica twarda, z której pozyskujemy semolinę, czyli mąkę z pszenicy twardej.

Trybowanie – czynność polegająca na oddzieleniu kości od mięsa surowego.

Veloute – francuska nazwa zupy kremu aksamitnego zaprawianego żółtkiem lub śmietaną. veloute to również biały sos podstawowy, przyrządzony na jasnej zasmażce rozprowadzonej mocnym wywarem z kury, cielęciny lub ryby. baza do produkcji innych sosów białych.

Zesty – skórka cytrusów bez białego miąższu drobno pokrojona lub otarta.

Ziemniaki gratin [czyt. grate] – ziemniaki zapiekane lub zapiekanka ziemniaczana. surowe ziemniaki pokrojone w cienkie plastry należy zmieszać z mlekiem i śmietaną, dodać sól, pieprz, gałkę muszkatołową i odrobinę czosnku, po wierzchu posypać tartym żółtym serem. przed pieczeniem na wierzchu położyć płatki surowego masła.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

SZCZEGÓŁOWA INSTRUKCJA DO DZIENNIKA PRAKTYK

Prosimy przed rozpoczęciem praktyk zapoznać nauczycieli-praktykantów ze specyfiką działalności kuchni restauracyjnej.

Dziennik praktyk należy wydrukować, „przedziurkować” i w całości wpiąć do skoroszytu (oddzielny dla każdego nauczyciela-praktykanta).

Dziennik praktyk powinien cały czas znajdować się w miejscu odbywania praktyk.

Na stronie tytułowej należy wpisać imię i nazwisko nauczyciela, dane jednostki, w której odbyła się praktyka, dane osobowe opiekuna, czas i miejsce odbywania praktyk.

Jak wypełnić kartę praktyk?

Na poszczególnych stronach przedstawiono karty dni praktyk na 5 dni.

Rozpoczynamy od kuchni zimnej a następnie przechodzimy do kuchni ciepłej.

W rubryce „Data/godzina”

Należy zaplanować dzień pracy praktykanta, rozpisując harmonogram godzinowy (uwzględniając ustawowe przerwy) oraz zakres planowanych w tym dniu działań wraz z ustawowymi dwoma przerwami musi być równy 8 godzinom roboczym.

Należy wpisać niebieskim długopisem datę oraz godzinę wykonywania poszczególnych czynności.



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskw.m.fnm.pl



W rubryce „Opis czynności praktyki”:

Opis czynności, wyodrębniony na każdy dzień praktyki został zamieszczony w „Programie praktyk kuchni restauracyjnej” na str. 2-3.

W rubryce „Podpis praktykanta/praktykantki”:

Praktykant/praktykantka podpisuje się niebieskim długopisem.

W rubryce „Podpis opiekuna”:

Opiekunowie proszeni są o codzienne podpisywanie dziennika (niebieskim długopisem).

W rubryce „Uwagi”:

Po każdym dniu praktyki opiekunowie zamieszczają swoje opinie czy spostrzeżenia.

Kolejny etap wypełniania dzienniczka

Każdego dnia praktykant/praktykantka powinien również dokonać krótkiej autoewaluacji. W tym celu wypełnia tabelę autoewaluacyjną.

Praktykant/praktykantka z opiekunem zobowiązani są do codziennego prowadzenia dziennika praktyk.

Opiekun praktyk realizuje 5 dni programu praktyk kuchni restauracyjnej.

Dalszy etap wypełniania dziennika

Pod koniec praktyki prosimy o wyrażenie swojej opinii dotyczącej przebiegu praktyki, stopnia zaangażowania praktykanta/praktykantki, jego zasobów czy innych uwag nt. praktyki.

W tym celu prosimy o wypełnienie dziennika w specjalnie przeznaczonych do tego miejscach.

Gdyby praktyka była kontrolowana przez uprawnioną instytucję (np. Ministerstwo Edukacji Narodowej), obowiązkiem opiekuna praktyk jest dopilnowanie by kontrolujący wypełnił tą stronę.

Jak wypełnić kolejne strony dziennika praktyk?

Kolejną stroną, którą opiekunowie powinni wypełnić jest karta potwierdzenia odbycia praktyki.



Lista obecności:

Oddzielnie do dziennika praktyk dołączone zostały listy.

Lista powinna być codziennie podpisywana przez praktykanta/praktykantkę (uwaga !!! nie wolno jej podpisywać na kilka dni do przodu).

Po zakończeniu praktyk na dole listy obecności – podpisuje się opiekun praktyk.

Kolejne dokumenty to:

Wykaz świadczeń udzielonych uczestnikowi projektu w zakresie noclegów wraz ze śniadaniem w miejscach odbywania praktyk.

Wykaz świadczeń udzielonych Uczestnikowi projektu w zakresie kolacji w miejscach odbywania praktyk.

Wykaz świadczeń udzielonych Uczestnikowi projektu w zakresie zwrotu kosztów dojazdu do miejsca odbywania praktyk.

Prosimy opiekunów praktyk by dopilnowali by wszystkie te dokumenty były podpisane czytelnie (imię i nazwisko) niebieskim długopisem przez praktykanta/praktykantki.

Więcej informacji o projekcie znajduje się na stronie www.enskwf.fnm.pl

W razie jakichkolwiek niejasności prosimy o kontakt telefoniczny.

Koordinator merytoryczny –
Maciej Kubisty tel.: 693 839 242

Specjalistka biura projektu –
Katarzyna Rutkowska tel.: 796 135 477



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek – najlepsza inwestycja

DZIENNIK PRAKTYK



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

www.enskwm.fnm.pl





**Zadanie 5: Przeprowadzenie praktyk w ramach projektu:
„Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”**

INFORMACJE OGÓLNE

Dane osobowe

Imię i nazwisko

Dane identyfikujące jednostkę, w której odbyła się praktyka

Nazwa jednostki

Adres jednostki

Opiekun praktyk

Imię i nazwisko

Okres trwania praktyki

Od.....do.....

Dziennik należy uzupełniać systematycznie po każdej czynności w cyklach dziennych. W tabeli „Zakres tematyczny dnia” należy wpisać rodzaj wykonywanej czynności, godziny jej wykonywania, ewentualne uwagi oraz uzupełnić podpis własny oraz opiekuna. W tabeli „Autoewaluacja” należy podsumować cały dzień wg zawartych w niej rubryk.

DZIEŃ

Data: 2011r.

Zakres: Kuchnia zimna (1 z 2)

Czas Praktyki: 8 h

Data/ Godzina	Opis czynności prak- tyki	Podpis prakty- kantki/a	Podpis opiekuna	Uwagi
1	2	3	4	5

AUTOEWALUACJA

Nowa wiedza i umiejętności, które dzisiaj zdobyłam/em	
Możliwości ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej	
Uwagi, wnioski, potrzeby	



OPINIA OPIEKUNA PRAKTYK

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INFORMACJA O PRZEPROWADZONYCH KONTROLACH I WIZYTACH

Data kontroli	Godzina (hh:mm)	Temat kontroli	Uprawniona instytucja	Kontrolujący imię i nazwi- sko stano- wisko służ- bowe	Czytelny podpis

POTWIERDZENIE ODBYCIA PRAKTYK

Potwierdza się odbycie praktyki przez
 w okresie od dnia do dnia
 pod kierunkiem.....
 obejmującej czynności opisane w dzienniku praktyk.

.....
 (miejscowość i data)

.....
 (imię i nazwisko oraz podpis opiekuna praktyk)

Projekt: „Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”

Zadanie 5: Przeprowadzenie praktyk

Termin odbywania praktyk

Miejsce odbywania praktyk:

Nazwisko i imię uczestnika projektu:

Lista obecności

Data odbywania praktyk	Czytelny podpis uczestnika projektu

Podpis opiekuna:



Wykaz świadczeń udzielonych Uczestnikowi projektu w zakresie zwrotu kosztów dojazdu do miejsca odbywania praktyk

Projekt: „ Efektywny nauczyciel sztuki kulinarnej – wdrożenie modelu”

Zadanie 5. : Przeprowadzenie praktyk

Miejsce odbywania praktyk:

Nazwisko i imię uczestnika projektu:

Potwierdzam własnoręcznym podpisem odbiór zwrotu kosztów dojazdu

Kwota zwrotu:

Data:

Czytelny podpis uczestnika

