



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z przebiegu badań eksperckich foresight



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z przebiegu badań eksperckich foresight

Projekt
współfinansowany
ze środków
Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego
Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III.
Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4. Otwartość systemu
edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3.
Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe).

Raport opracowany przez

Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.

ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, lok. 4 A, 90–248 Łódź

tel. 42 633 17 19

faks 42 209 36 85

Raport opracowała:

Patrycja Kruczkowska

Redakcja merytoryczna:

Mariusz Cieślikiewicz

Recenzja merytoryczna:

dr Monika Wróbel

Redakcja językowa:

Kinga Dudzik

Skład:

Joanna Skrońska

Projekt okładki:

Katarzyna Banacińska

ISBN 978-83-63120-82-5

Druk:

Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”

ul. Tomaszowska 27, 93–231 Łódź

tel.: (42) 659 71 78, faks: (42) 617 03 07

www.piktor.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Technika badania foresight	9
1.1. Foresight – geneza, definicje, praktyka.....	9
1.2. Metody badań foresight	15
1.3. Metoda delficka (technika delficka, Delphi).....	17
1.4. Badanie metodą zogniskowanego wywiadu grupowego – fokus	20
2. Problematyka kształcenia nauczycieli	24
2.1. Kształcenie ustawiczne	25
2.1.1. Kształcenie ustawiczne – geneza, definicje, formy i metody	26
2.1.2. Kształcenie ustawiczne w Polsce – uwarunkowania prawne i społeczne	29
2.1.3. System kształcenia zawodowego w Polsce.....	34
2.1.4. Kształcenie w systemie modułowym – nowe założenia systemu kształcenia zawodowego	39
3. Foresight dla gospodarki a kształcenie zawodowe	44
4. Wyniki badań eksperckich foresight	49
4.1. Wyniki badań metodą delficką.....	50
4.1.1. Warsztaty – ocena przydatności proponowanych tematów branżowych oraz czasu trwania warsztatów	52
4.1.2. Ocena przeprowadzonych warsztatów.....	57
4.1.3. Ocena przeprowadzonych praktyk.....	58
4.1.4. Obowiązki i zadania podczas odbywania praktyk	61
4.1.5. Realizacja pilotażu Programu Doskonalenia Zawodowego – rekomendacje ekspertów	65
4.2. Wyniki badań metodą zogniskowanego wywiadu grupowego	67
4.2.1. Ocena Programu Doskonalenia Zawodowego	71
4.2.2. Ocena warsztatów	73
4.2.3. Ocena praktyk	75

4.2.4. Program Doskonalenia Zawodowego – mocne i słabe strony.....	77
Bibliografia	81
Spis schematów, tabel i wykresów.....	84

Wstęp

Niniejszy raport powstał w ramach projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka*. Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.4. Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Poddziałanie 3.4.3. Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe).

Przystąpienie Polski do UE oraz konieczność przyjęcia przez Polskę rynkowego mechanizmu gospodarowania, w którym widoczna jest zmiana roli rolnictwa w gospodarce, wymagają unowocześnienia form, struktur i treści systemu nauczania. Przebieg realizacji tego procesu jest zależny od szeregu czynników takich jak struktury szkolne, programy i sposób organizacji nauki, a także zakres kompetencji kadry kształcącej. Konieczne jest stworzenie nowej jakości kształcenia przez wzmocnienie potencjału nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu. Można tego dokonać w wyniku opracowania i wdrożenia – skierowanych do nauczycieli kształcenia zawodowego – programów doskonalenia zawodowego w firmach.

Ogólnym celem projektu jest wzmocnienie potencjału 28 nauczycieli i 22 nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu przez poszerzenie ich wiedzy, kompetencji, praktycznych kwalifikacji zawodowych dzięki opracowaniu i wdrożeniu programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach. Wyniki zaprezentowanych w treści raportu badań posłużą do sformułowania rekomendacji w zakresie opracowania, wdrażania oraz realizacji programów doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego w branżach: rolniczej, spożywczej, ogrodniczej, leśnej i ochrony środowiska. Badania przeprowadzono z udziałem dwunastu ekspertów z zakresu edukacji, kadry zarządzającej szkół zawodowych.

Rozdział pierwszy skupia się na technice badania foresight. Została w nim przedstawiona geneza oraz pola zastosowania idei badania. Scharakteryzowano metody realizacji badań typu foresight, do których należą zogniskowany wywiad grupowy i badanie metodą Delphi. W rozdziale drugim zawarto informacje na temat problemów kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki kształcenia ustawicznego. Dodatkowo w tej części zostały wskazane akty prawne, na których opierają się szczegółowe wytyczne odnoszące się do kształcenia ustawicznego. Rozdział trzeci prezentuje wyniki badań eksperckich foresight – badania delfickiego i badania fokusowego. Badanie dotyczyło Programu Doskonalenia Zawodowego (PDZ) w branżach: rolniczej, ogrodniczej, spożywczej, drzewnej, leśnej i ochrony środowiska. Zostało ono przeprowadzone z zastosowaniem metody delfickiej w trzech turach ponawianych ankiet na wyselekcjonowanej, niezależnej grupie 12 przedstawicieli (nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli akademickich, kadry kierowniczej i nauczycieli-konsultantów), którzy brali udział w pilotażowym projekcie PDZ. W zogniskowanym wywiadzie grupowym wzięła udział ta sama grupa badanych.

1. Technika badania foresight

1.1. Foresight – geneza, definicje, praktyka

Foresight (z ang. prognozowanie, przezorność, zapobiegliwość) to typ badań, który narodził się w latach 50. minionego wieku na potrzeby rozwoju technologii związanych z polityką obronną Stanów Zjednoczonych. Następne dziesięciolecia to okres ekspansji tej metody – konsekwentnie implementowanej w sektorze technologicznym i szeroko rozumianym przemyśle. Metoda ta zdobyła popularność także w sektorze publicznym, szczególnie w tych jego gałęziach, które są związane z kształtowaniem polityk rozwoju nie tylko gospodarki, ale i społeczeństwa¹. Wskazuje się, że po raz pierwszy terminu w obecnym rozumieniu użyto w publikacji Irvine’a i Martina z 1984 roku, poświęconej *długoterminowej działalności strategicznej nastawionej na dostarczanie informacji dla tworzenia polityk*².

Foresight jest obecnie szeroko stosowanym narzędziem nowoczesnego prognozowania i projektowania pogłębionych scenariuszy rozwoju. Są one pomocne w kreowaniu wizji i wynikających z nich działań progresywnych oraz strategii realizacji zakładanych celów w społecznościach opartych na wiedzy, nastawionych na innowacyjność i konkurencyjność. Jedna z definicji tego narzędzia mówi o *organizowaniu i implementowaniu procesu*³. Ta definicja została rozszerzona w dokumencie *Innovate Foresight Planning for Business Development* w następujący sposób: *foresight to proces polegający na systematycznej próbie odpowiedzi o długofalo-*

¹ Krajem o jednym z najstarszych programów foresight, trwającym do dziś, jest Japonia, zaś europejski „potentat” w tej dziedzinie to Holandia, która wykonuje ponad 200 tego typu projektów. T. Olkalski, *Metody badań foresightowych na przykładzie projektu foresight w górnictwie i hutnictwie Republiki Południowej Afryki*, „Gospodarka surowcami mineralnymi”, tom 24/2008, zeszyt 3, s. 233–244.

² R. Barr, *Synthesis of Technology Foresight* [w:] A. Tuebke, K. Ducatel i in. red., *Strategic Policy Intelligence: Current Trends, the State of Play and Perspectives – S&T Intelligence for Policy-Making Processes*, IPTS Technical Report Series, Bruksela 2001, s. 71–86.

³ *Introduction_to_foresight.pdf* dostępny pod adresem www.foresightplanning.eu/default.asp?id=985 [data dostępu: 06.12.2011].

wą przyszłość nauki, technologii, ekonomii i społeczeństwa, mającej na celu identyfikację najbardziej obiecujących technologii, których zadaniem ma być dostarczenie możliwie największych społecznych i ekonomicznych zysków⁴. Sam projekt, mający na celu dookreślenie standardów dla realizacji badań typu foresight, był realizowany we współpracy między ośrodkami badawczymi z regionu Morza Północnego (Danii, Niemiec, Holandii Szwecji, Norwegii) i w szerszej perspektywie jego zadaniem było wsparcie władz publicznych, uczelni wyższych i firm w zakresie planowania i budowania strategii działania na przyszłość⁵.

Foresight jest wykorzystywany w ściśle określonych przestrzeniach geograficznych – na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Znajduje on zastosowanie także w przypadku opracowywania strategii działania dla multiregionów⁶ czy ponadnarodowych klastrów i korporacji. Zadaniem badań typu foresight jest określenie, jak będzie wyglądała przyszłość konkretnej gałęzi przemysłu i techniki. Jednocześnie nie do przecenienia jest skala korzyści płynących z wykorzystania tej metody do projektowania koncepcji, także dla rzeczywistości społecznej, poprzez wskazywanie potencjalnych problemów, stawianie celów do realizacji i odnajdywanie dla nich rozwiązań w zapleczu naukowo-technicznym. Badanie to, w przeciwieństwie do klasycznych badań socjologicznych, zakłada aktywną rolę uczestników w kształtowaniu owej rzeczywistości. Foresight nie jest jednak narzędziem z zakresu futurologii, czyli nauki zajmującej się przewidywaniem i prognozowaniem przyszłości. Nie jest też wykorzystywany do budowania szczegółowych scenariuszy przyszłych wydarzeń opartych na analizach matematycznych. Rzetelne podstawy badań foresight kierują nas w stronę planowania, przy czym planowanie to nie jest oparte tylko na korpusach już istniejących danych, na kolekcjach przeszłych doświadczeń

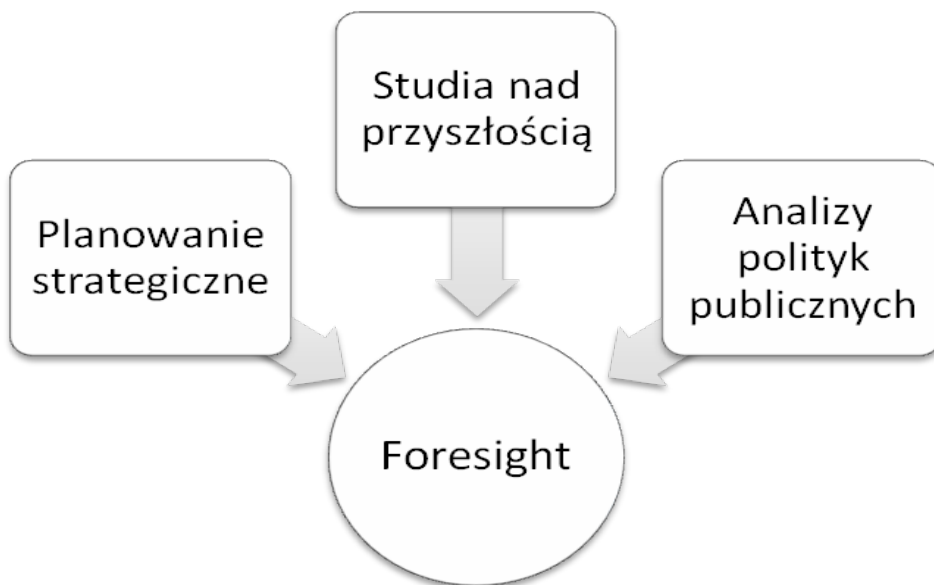
⁴ *Innovate Foresight Planning for Business Development*, www.foresightplanning.eu [data dostępu: 05.01.2011].

⁵ *Innovate Foresight Planning for Business Development*, www.foresightplanning.eu [data dostępu: 05.01.2011].

⁶ Chodzi tu o współpracę między mniejszymi jednostkami terytorialnymi takimi jak regiony krajowe, np: Małopolska czy Mazowsze, która to współpraca często przekracza granice narodowe.

– raportach, zestawach statystyk itp. Foresight, jak sugeruje sama nazwa, wychyla się ku przyszłości, bazując na nieoderwanych od faktów sugestiach ekspertów, dotyczących możliwego rozwoju wypadków. Eksperci, dzięki swej wiedzy i doświadczeniu, wskazują mogące zaistnieć przeszkody i motory rozwoju. Na tej podstawie tworzą optymalne scenariusze dalszych działań, czyli sposoby rozwiązywania badanych problemów. Zależności między studiami nad przyszłością, dziedziną badań próbującą wskazywać obszary nauki, biznesu itd., które zyskają na znaczeniu, planowaniem strategicznym opartym o zaawansowane analizy statystyczne, analizą polityk (projektowaniem skutków wprowadzania rozmaitych zmian związanych z wdrażaniem ustaw rządowych czy zarządzeń na szczeblu lokalnym) a badaniami typu foresight ilustruje poniższy schemat.

Schemat 1. Obszary definicyjne badań foresight



Źródło: opracowanie własne na podstawie Introduction_to_foresight.pdf, www.foresight-planning.eu/default.asp?id=985 [data dostępu: 06.12.2011].

Jak widać na powyższym schemacie, badania foresight nie są tożsame z żadną ze wskazanych dziedzin. Czerpią z nich jednak pewne ele-

menty. W pierwszym etapie prac – analizie danych – badania tego typu mogą opierać się na tych samych bazach informacji, co np. analizy polityk publicznych czy planowanie strategiczne. Mogą to być konkretne ustawy, raporty z działalności firm, dane demograficzne, raporty sprzedaży itp. W kolejnym etapie prac badanie foresight poddaje jednak te dane innym zabiegom, zbliżonym do działań podejmowanych przez realizatorów studiów nad przyszłością. Do pracy wkraczają eksperci, tworzący różne scenariusze rozwoju i eliminują te najmniej prawdopodobne lub – pod różnymi względami – najmniej opłacalne.

Foresight to rodzaj badania, które jest specyficznym procesem interaktywnym, nastawionym na rozpoznanie i eksplorację hipotez. Uprzywilejowuje wiedzę produkowaną w grupie – wypracowaną między różnymi ludźmi. Badanie tego typu jest interdyscyplinarnym (łącącym różne środowiska i podejścia) narzędziem przewidywania przyszłych tendencji. Opiera się na wykorzystywaniu szerokiej palety technik i metod badawczych. W realizacji konkretnych projektów badawczych stosuje się między innymi:

- prace warsztatowe,
- budowanie scenariuszy,
- studia nad literaturą,
- wywiady,
- metodę gier,
- drzewo odniesień,
- inne metody interakcyjne,
- metodę Delphi.

Cechą charakterystyczną foresight jest uporządkowana i systematyczna struktura, która pozwala na odpowiedni dobór poszczególnych działań. Składają się na nią:

- etap wstępny I – określanie dziedziny – planowanie i tworzenie procedury;
- etap wstępny II – rekrutacja uczestników;
- etap centralny – generowanie wiedzy – zastosowanie różni-

cowanych metod zbierania i przetwarzania danych, w tym praca nad danymi o stanie obecnym, wytyczenie współczesnych tendencji, analiza ich potencjalnych interakcji i antycypowanie przyszłych kierunków rozwoju;

- etap końcowy – wznowienie – ewaluacja procedury, wnioski i ewentualne wznowienie procedury: zbudowanie na podstawie uzyskanych wniosków kolejnych, pogłębionych pytań badawczych i poszukiwanie odpowiedzi na nie⁷.

Omawiany typ badania dotyczy określonego zakresu czasowego, którego zazwyczaj nie obejmują standardowe metody planowania strategicznego. Jest nastawiony na szeroką partycypację zarówno ekspertów, specjalistów z danej dziedziny, jak i społecznych interesariuszy – m.in. działaczy fundacji i stowarzyszeń. Dzięki tak wypracowanemu „szerokiemu spojrzeniu” możliwe jest wyłanianie nowinek wartych rozwijania – przyszłych motorów dynamicznego rozwoju⁸.

Wskazówki płynące z tego rodzaju prognozowania pozwalają wskazać obszary warte zainteresowania i inwestowania nie tylko w kontekście rozwoju technologii i opartych na niej gałęziach przemysłu, ale także z punktu widzenia szeroko rozumianego kapitału ludzkiego. Dzięki zastosowaniu wyników badań typu foresight na polu rozwoju społeczeństw możliwe jest planowe rozwiązywanie konkretnych problemów o charakterze społecznym, z rozsądnym wykorzystaniem zasobów oraz ograniczeniem kosztów zleceniodawców, którymi często są władze lokalne bądź centralne. Badania te pozwalają na najbardziej efektywne i priorytetowe – z punktu widzenia posiadanych zasobów budżetowych – działania. Wskazują tendencje i niedoinwestowane obszary o znacznym potencjale, są podstawą do budowania dalszych scenariuszy i strategii gwarantujących harmonijny, szeroko akceptowalny społecznie kierunek rozwoju, pozwalają na wypracowanie kryteriów ewaluacji programów, a nawet na tworzenie konkretnych rozwiązań prawnych dla podejmowanych działań. Foresight

⁷ R. Barr, *Synthesis of Technology Foresight*, op.cit., s. 74–75.

⁸ Ibidem.

pozwała szybko i efektywnie wprowadzać zmiany – oceniać ryzyko, tworzyć spójne strategie i sieci innowacji w szybko zmieniającym się świecie⁹.

Kluczowym efektem badania są rekomendacje – określenie przyszłych potrzeb, szans i zagrożeń dla dalszego rozwoju eksplorowanej dziedziny. Bardzo ważna jest też reakcja różnych grup społecznych na proponowane rozwiązania. Wpływa ona na ostateczne decyzje. Badania typu foresight służą także budowaniu sieci i klastrów: szczególnego rodzaju platform współpracy oraz wzajemnego zrozumienia interesariuszy z różnych środowisk (decydentów rządowych i samorządowych, przedsiębiorców, przedstawicieli mediów, ośrodków naukowo-badawczych, lokalnych aktywistów, ekspertów itd.). Efektem badania jest więc uzyskanie różnych koncepcji i strategii – wizji, którymi uczestnicy badania mogą się wymieniać. Dlatego też foresight jest uznawany za demokratyczną metodę pogłębianego planowania w społeczeństwach rozwiniętych. Służy tym samym uelastycznianiu publicznych polityk i programów w celu pełniejszego odpowiadania na zapotrzebowania różnych grup interesów. Jest to możliwe dzięki zmianom tworzoną na podstawie otrzymanych rekomendacji publicznych. Cechą tego typu badania jest możliwość uzyskania tzw. komunikacyjnego kompromisu – interesariusze wypracowują wspólny język opisu, definicje, razem konstruują rozwiązania problemów. Łatwiej jest więc w dalszej perspektywie aplikować te rozwiązania – jest bowiem co do nich zgoda przedstawicieli różnych grup interesu, a uzyskane propozycje mają charakter intersubiektywny. Jednym z możliwych pól implementacji wyników danego badania typu foresight jest wymiana doświadczeń w ramach projektów realizowanych na poziomie międzynarodowym¹⁰.

Początki metody foresight w Polsce sięgają lat 90. i badań na potrzeby sektora technologicznego. Na szeroką skalę stosuje się tę metodę od 2003 roku, realizując badania zarówno regionalne, jak i branżowe. Należy tu wspomnieć także o najbardziej przekrojowej z tego typu propozycji – Narodowym Programie Foresight Polska 2020 (2006–2008) Ministra

⁹ Ibidem.

¹⁰ Por. Programy narodowe foresight w krajach UE.

Nauki i Szkolnictwa Wyższego (koordynowanym przez ówczesne Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, prowadzonym we współpracy z Ministerstwem Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej). Przyjęto w nim następującą definicję badania foresight: *systematyczny, przyszłościowy sposób docierania do informacji w celu budowania średnio- lub długookresowej wizji rozwojowej, jej kierunków i priorytetów, a w tym kontekście podejmowanie bieżących decyzji i mobilizowanie wspólnych działań*¹¹. Badacze TNS PENTOR, wspierający projekt od strony metodologicznej, wskazują, że zmiana orientacji nauki i systemu innowacji jest jednym z czterech kluczowych działań w ramach wykorzystywania tej metody.

1.2. Metody badań foresight

Metody prowadzenia badań foresight dobierane są ze względu na liczbę i rodzaj uczestników oraz zasoby czasu i finansów. Te warunki zastane determinują ostateczne decyzje dotyczące konkretnych metod i technik wykorzystywanych w danym badaniu. Najczęściej występującym sposobem prowadzenia tego rodzaju inicjatyw badawczych jest przejście od analizy faktów (literatury, danych statystycznych) do metod kreatywnych (takich jak wcielanie się w role). Innym rozróżnieniem metod stosowanych w przypadku realizacji badań typu foresight jest podział na metody indywidualne (takie jak wywiady), z których wyprowadza się wnioski pozwalające na wypracowywanie zbiorowych wizji¹².

Foresight składa się z kilku następujących po sobie etapów. Patrząc z tej perspektywy, można zauważyć, że inne metody należą do fazy wstępnej – zbierania informacji i budowania założeń – a inne do fazy, w której

¹¹ Zob. A. Kowalewska, J. Głuszyński (red.), *Zastosowanie metody Delphi w Narodowym Programie Foresight Polska 2020*, Pentor Reaserch International, Warszawa 2009, s. 8–42 oraz D. Drewniak, *Foresight jako narzędzie polityki naukowej i naukowo technologicznej państwa MNiSzW*, Warszawa 2011, www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Nauka/Polityka_naukowa_panstwa/Prognozy_rozwoju/20111129_1.pdf [data dostępu: 07.12.2011].

¹² Zob. *Introduction_to_foresight.pdf*, op.cit.

skupiamy się na interakcjach między uczestnikami badania i zbieramy ich opinie¹³. Barr, uznany specjalista w dziedzinie badań typu foresight, dzieli je ze względu na liczbę uczestników na badania o:

- szerokiej gamie uczestników (liczonych w tysiącach), tzw. procedury społeczne (*social process*);
- ograniczone do wąskich grup specjalistów – analizy specjalistyczne (*professional analytic*).

Ze względu na intensywność przeprowadzanych badań wyróżnia z kolei w przypadku procedur społecznych:

- badania służące szerokiej wymianie informacji, tzw. społeczne grupy foresight;
- badania sektorowe – dotyczące kolektywnej nauki i produkowania wiedzy.

Wśród analiz specjalistycznych wyróżnia zaś:

- grupy skupione na budowie scenariuszy strategicznych;
- grupy zorientowane na wskazywanie kluczowych technologii i gałęzi przemysłu.

Ze względu na podejście badania foresight można podzielić na jakościowe lub ilościowe¹⁴. Badania foresight stosujące metody jakościowe (w tym metodę delficką i panele eksperckie) oparte są na próbach zrozumienia działań ludzkich, a co za tym idzie – próbują przewidywać zachowania ludzkie w kontekście analizowanych zmian. Podejście ilościowe to m.in. takie, które czerpie z analizy danych statystycznych, ukierunkowane na identyfikację działań i obszarów kluczowych, z wyłączeniem czynnika ludzkiego (motywacji psychologicznych itp.). Niezależnie od wybranej metody (jakościowej czy ilościowej) można wyznaczyć dwie fazy pracy – syntezę posiadanych danych oraz interakcję uczestników polegającą na eksplorowaniu stawianych hipotez. Dobór konkretnych metod realizacji tych dwóch faz zależy od charakterystyki uczestników danego badania i posiadanych przez zleceniodawcę zasobów czasu i funduszy. Jest to zazwyczaj badanie o charakterze polimetodycznym, w którym różne metody (najczęściej praca warsztatowa, studia literatury, panele eksperckie)

¹³ Barr R., *Synthesis of Technology Foresight...*, op.cit., s. 74–86.

¹⁴ Por.: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2000, s. 16–24.

służą uzyskaniu satysfakcjonującego poziomu wglądu w przyszłość badanego zagadnienia¹⁵.

Zgodnie z klasyfikacją badań foresight zaproponowaną przez Irvine'a i Martina badanie, którego omówieniu wyników poświęcony jest niniejszy raport, można określić jako foresight prowadzony przez niezależną firmę badawczą, dotyczący indywidualnego tematu w zakresie społecznym (edukacyjnym) na poziomie narodowym. Wyniki tego projektu badawczego mają zostać wykorzystane jako zalecenie dla dalszego rozwoju na poziomie mikro, czyli w krótkim horyzoncie czasowym. To konkretne badanie ma charakter procesualny, a jego finalny produkt został oparty na wykorzystaniu metod jakościowych o charakterze zamkniętym. Dwoma głównymi metodami realizacji tego badania typu foresight były: metoda Delphi oraz zogniskowany wywiad grupowy, w których brały udział niezależne grupy ekspertów, wywodzące się z branż powiązanych tematycznie z problematyką projektu (nauczyciele, pedagodzy, osoby związane z instytucjami kształcenia zawodowego w Polsce)¹⁶.

W kontekście powyższych informacji badanie przeprowadzone w ramach realizowanego projektu, którego wynikom poświęcono niniejszy raport, można zaliczyć do grupy analiz specjalistycznych, służących budowie scenariuszy dalszych działań.

1.3. Metoda delficka (technika delficka, Delphi)

Metoda delficka to należący do metod heurystycznych¹⁷ specyficzny rodzaj badania grupowego, najczęściej oparty na kilkakrotnie powtarzanym, seryjnym badaniu ankietowym zawężonej grupy niezależnych specjalistów w badanej dziedzinie (anonimowych, niewpływających na siebie nawzajem,

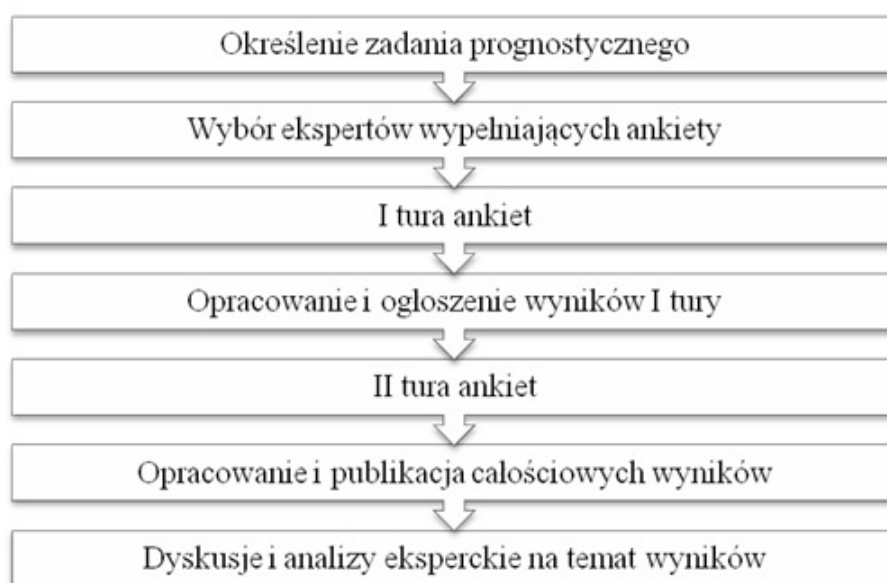
¹⁵ Por.: R. Barr, *Synthesis of Technology Foresight...*, op.cit.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ *Metoda heurystyczna to taki sposób myślenia i rozwiązywania problemów badawczych, w którym istotne jest poszukiwanie nowych faktów i związków między nimi, formułowanie nowych hipotez oraz odkrywanie nowych prawd (...). Zwana także metodą twórczego myślenia; za: Konsultacje i badania rynku, www.dobrebadania.pl [data dostępu: 06.12.2011].*

często mieszkających w znacznej odległości od siebie), którzy nie wiedzą, że biorą udział we wspólnym badaniu. Każda kolejna runda ponawianej ankiety eksploruje wyniki uzyskane w rundzie poprzedzającej i dąży do dalszej konkretyzacji pytań i odpowiedzi na nie. Ankietowani mogą więc odnieść się do propozycji innych uczestników badania, zrewidować swoje podejście bądź opowiadać się za danym stanowiskiem¹⁸. Przebieg badania realizowanego metodą delficką ilustruje poniższy schemat.

Schemat 2. Etapy badania metodą delficką



Źródło: Ł. Mamica, P. Kopyciński, *Operacjonalizacja metodologii badań foresight* według: P. Dittmann, *Prognosowanie w przedsiębiorstwie. Metody i ich zastosowanie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 168.

Badacze wykorzystujący tę metodę dążą do uzyskania możliwie jak najbardziej niezróżnicowanej opinii (opinii wiodącej), badając jednocześnie czynniki warunkujące jej zróżnicowanie, a także motywacje i nowe informacje na temat badanych zjawisk. Tym samym badanie uważa się za nasyczone, jeśli na odpowiednio pogrupowane tematycznie pytania ankieto-

¹⁸ Mamica Ł., Kopyciński P., *Operacjonalizacja metodologii badań foresigh* według: Dittmann P., *Prognosowanie w przedsiębiorstwie. Metody i ich zastosowanie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

we uzyskuje się końcowo jednolitość poglądów badanych. Takie podejście pozwala stawiać mocne tezy na temat badanego zjawiska. Badanie metodą delficką wymaga precyzji zarówno w stawianiu pytań dotyczących przyszłych zdarzeń, trendów, rozwiązań sondujących dane rejony zagadnienia, jak i w doborze samej próby ekspertów, a następnie jej utrzymaniu, mimo możliwego zniechęcenia lub niskiego zaangażowania badanych w kolejnych turach ankietowania (ankiet papierowych wysyłanych pocztą standardową – PAPI i badań wspieranych komputerowo – CAPI, CAWI).

Metoda delficka po raz pierwszy została zastosowana w RAND Corporation w Santa Monica w USA i początkowo służyła głównie badaniom innowacji, prognozowaniu i zarządzaniu ryzykiem w amerykańskiej armii. Obecnie jest chętnie wykorzystywana w prognozowaniu gospodarczym i badaniach z zakresu ekonomii, m.in. w takich krajach jak Japonia, USA, Wielka Brytania, Niemcy. Służy także globalnym korporacjom, np. General Motors. Stanowi jedno z najczęściej wykorzystywanych narzędzi badawczych w badaniach typu foresight ze względu na swój specyficzny charakter związany z ustalaniem wspólnego, intersubiektywnego stanowiska. Jej podstawową zaletą jest uzyskanie opinii opartej na wielogłosie ekspertów, którzy nie zostali poddani bezpośrednim naciskom o charakterze społecznym (z założenia nie wiedzą, że biorą udział w grupowym badaniu tego typu). Tworzą oni zbiorową ramę ekspercko-techniczną dla badanej strategii. Metoda delficka szczególnie dobrze sprawdza się wtedy, gdy brakuje szerokiego pola dostępnych rozwiązań i opinii na dany temat, a wiedza wymaga pogłębienia. *Delphi jest zatem rodzajem badania eksperckiego, które ludzkie sądy traktuje jako uprawniony i użyteczny wkład w formułowanie prognoz na temat przyszłości i rozwiązywanie złożonych problemów sytuacji niepewności*¹⁹.

W badaniu przeprowadzonym w ramach projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka* metoda delficka została wykorzystana do badania ankietowego grupy ekspertów dysponujących wiedzą

¹⁹ A. Kowalewska, J. Głuszyński red., *Zastosowanie metody...*, op.cit., s.18.

merytoryczną i doświadczeniem w zakresie doskonalenia zawodowego. Osoby zaproszone do badania brały udział m.in. w kształceniu kadr na potrzeby sektorów związanych z rolnictwem, ogrodnictwem, przemysłem spożywczym, ogrodnictwem, drzewnym, leśniczym i ochrony środowiska. Kolejne wersje ankiety – koncentrycznie zawężające i uściślające obszar badania – pozwoliły na wypracowanie najbardziej zgodnej oceny Programu Doskonalenia Zawodowego oraz spójnego obrazu rozwoju omawianej dziedziny.

1.4. Badanie metodą zogniskowanego wywiadu grupowego – fokus

Zogniskowany wywiad grupowy (fokus, wywiad fokusowy, z ang. *Focus Group Interview*) to rodzaj podejścia jakościowego, polegający na przeprowadzeniu ustrukturyzowanej dyskusji (wymiany zdań na określony temat), dotyczącej badanego zagadnienia, sterowanej przez wykwalifikowanego moderatora, dokumentowanej za pomocą nagrania audio i wideo, a następnie analizowanej przez badacza. To wywiad grupowy koncentrujący się na jednym temacie lub grupie tematów. Hubert Malinowski²⁰ rozszerza jeszcze tę definicję: *Zogniskowany wywiad grupowy można, w dużym uproszczeniu, określić jako metodę uzyskiwania informacji jakościowych polegających na kontakcie badacza z grupą specjalnie do tego dobranych osób. Kontakt ten polega na wymianie komunikatów między badanymi a badaczem (moderatorem). Charakter tej wymiany można sprowadzić do dwóch typów: pierwszy da się określić, podobnie jak wywiad, mianem „rozmowy”, którą tworzy schemat pytanie-odpowiedź; drugi to dyskusja, więc sterowana bądź spontaniczna wymiana komunikatów między moderatorem a respondentami oraz między samymi respondentami. Ilościowa*

²⁰ H. Malinowski, *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 67–68.

porcja tych dwóch typów wymiany komunikatów w trakcie trwania fokusa jest różna i zależy od wielu czynników takich jak choćby skład grupy, temat badania, czy też umiejętności prowadzącego.

Schemat 3. Schemat definicyjny badania fokusowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Malinowski, *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 67–68.

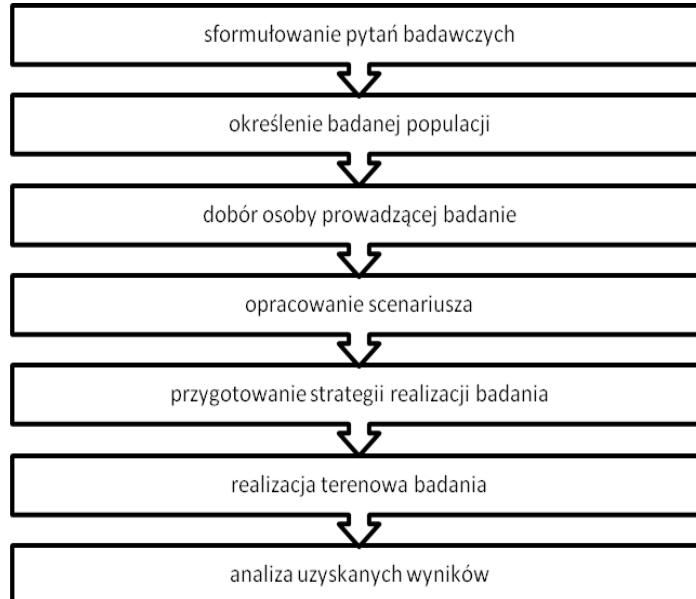
Zogniskowany wywiad grupowy, trwający nie dłużej niż dwie godziny, to badanie grupy celowej, której członkowie (od 6 do 12 osób) nie pozostają ze sobą w relacjach towarzyskich czy rodzinnych. Dla dobrej dynamiki grupy i jakości uzyskanych danych osoby te nie powinny być częstymi uczestnikami tego typu badań ani nie powinny posiadać znacznej wiedzy na temat ich przebiegu (np. socjologowie). Ze względów etycznych, a także dbałości o jakość uzyskanych danych wyklucza się też udział osób związanych ze sprzedażą, marketingiem i mediami.

Uzyskiwany w wyniku badania fokusowego bogaty materiał pozwala zbadać nie tylko opinie i argumentację dotyczące danych zagadnień, ale także wyciągać wnioski na temat sposobu przebiegu dynamiki grupowej oraz interakcji zachodzących między uczestnikami. Obecność moderatora,

osoby doświadczonej w prowadzeniu fokusów, sprawnej w komunikacji interpersonalnej, bazującej na rzetelnie przygotowanym scenariuszu spotkania, pozwala na bieżącą konkretyzację padających stwierdzeń, upewnianie się co do zakresu stosowanych przez uczestników badania definicji, dookreślanie tematu dzięki dodatkowym pytaniom czy rozjaśnianie spraw niejednoznacznych. Stwarza także klimat odpowiedni dla swobodnych wypowiedzi wszystkich uczestników.

Do osiągnięcia omawianych rezultatów wykorzystuje się rozmaite techniki. Techniki projekcyjne posiłkują się skojarzeniami z danymi słowami, obrazami czy scenkami; techniki wspomagające i kontrolne pozwalają moderatorowi czuwać nad przebiegiem badania i uzyskiwać wartościowe z punktu widzenia badanego problemu informacje²¹. Graficzna ilustracja przebiegu badania fokusowego została zaprezentowana na schemacie zamieszczonym poniżej.

Schemat 4. Etapy realizacji badania fokusowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody* [w:] P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, op.cit., s. 18.

²¹ Por. P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy...*, op.cit.

Badania tego typu pojawiły się w naukach społecznych w latach 20. XX wieku dzięki pracom R. Mertona i P. Lazarsfielda. Początkowo służyły projektom realizowanym na potrzeby armii. Stosowane były również do badania środków masowego przekazu. Następnie metodę tę doskonalili badacze wywodzący się z nurtów psychologicznych, zainteresowani zachowaniami konsumenckimi i badaniami satysfakcji klientów. Tym samym zogniskowany wywiad grupowy stał się jednym z częściej stosowanych narzędzi badań marketingowych. Popularność wśród socjologów badania tego rodzaju zyskały ponownie w latach 90.

W badaniu realizowanym w ramach projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka* zogniskowany wywiad grupowy został przeprowadzony z udziałem tej samej grupy ekspertów, która uczestniczyła w badaniu metodą delficką. W trakcie badania fokusowego zebrano opinie dotyczące zawartości merytorycznej opracowanego Programu Doskonalenia Zawodowego nauczycieli oraz efektywności jego wdrażania. Uczestnicy badania musieli odpowiedzieć na pytania o poszczególne moduły programu (warsztaty, praktyki, elementy dodatkowe i ocenę ogólną). Można powiedzieć, że końcowa ocena została wypracowana na bazie dotychczasowych doświadczeń ekspertów, co pozwoliło na skorygowanie proponowanej metody wdrażania programu oraz stworzenie wzorcowego rozwiązania.

2. Problematyka kształcenia nauczycieli

Kształcenie nauczycieli to istotny temat z punktu widzenia rozwoju systemu nauczania w danym kraju. Odpowiedzialność i waga zadań stawianych przed osobami pracującymi w zawodzie nauczyciela wymagają od nich stałej pracy nad warsztatem. W jego zakres wchodzi nie tylko wykształcenie pedagogiczne i merytoryczne z danej dziedziny zdobywane przed rozpoczęciem pracy w zawodzie. Z czasem coraz istotniejsze staje się doksztalcenie, czyli zarówno rozwijanie umiejętności na polu przypisanym do dziedziny naukowej, w której specjalizuje się dana jednostka, jak i rozwój w szerszej perspektywie związanej z pracą nad własną osobowością czy mentalnym nastawieniem do wykonywania obowiązków zawodowych²².

Należy dodać, że wraz ze przemianami ustrojowymi i społecznymi w ostatnich 20 latach rola nauczyciela w Polsce zmieniła się zarówno w zakresie wymagań, jak i możliwości realizacji. Przyspieszenie cywilizacyjne w polskiej szkole, oparte między innymi na wprowadzeniu nowych sposobów nauczania związanych z wykorzystaniem nowych technologii, to jeden z filarów zmian. Z drugiej strony wraz z coraz silniejszym zacieśnianiem więzi z innymi krajami europejskimi w drugiej połowie lat 90. oraz spodziewanym wejściem do Unii Europejskiej oczywista stała się potrzeba reformy oświaty (wprowadzona w 1998 roku). Niejako w odpowiedzi na zmiany nauczyciele i cały system oświaty musieli się dostosować do nowych warunków funkcjonowania. Ta konieczność była jednym z powodów rozwoju problematyki kształcenia nauczycieli realizowanego m.in. przez rozszerzenie możliwości kształcenia ustawicznego: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce odwołuje się w swoich założeniach do idei edukacji ustawicznej, zwanej też kształceniem przez całe życie, w trakcie którego jego organizatorzy starają się wyeliminować rozbieżności między teorią a praktyką edukacji. Proces ten przebiega w toku pracy zawodowej nauczy-*

²² E. Łuczak, *Nauczyciel wobec nowych sytuacji szkolnych*, WSIE TWP, Olsztyn 1998.

cieli, stając się czymś tak samo oczywistym jak to, że do wykonania tej profesji niezbędne są odpowiednie kwalifikacje. Stanowi to swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycieli na okres pełnienia przez nich roli zawodowej²³.

2.1. Kształcenie ustawiczne

Kształcenie ustawiczne (inaczej: edukacja permanentna, edukacja dorosłych, oświata ustawiczna, kształcenie ciągłe, uczenie się przez całe życie – z ang. *life long learning*) to edukacja rozumiana jako proces trwający całe życie, polegający na nabywaniu kolejnych umiejętności i kwalifikacji celem rozwoju zawodowego. Jest sposobem na zwiększenie szans zatrudnienia bądź utrzymanie obecnego stanowiska²⁴. Ustawa o systemie oświaty²⁵ definiuje ten proces jako: *kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny*. Zaś w Ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy²⁶ istnieje zapis wskazujący, że kształcenie ustawiczne to: *kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców*. Za autora samego pojęcia nauki przez całe życie uważa się Basila Yeaxleea (twórcę *Life Long Education*)²⁷.

²³ B. Śliwerski, *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Nowe w Szkole” 1997/98, nr 5.

²⁴ EuroDoradztwo. *Podnoszenie kwalifikacji przez całe życie*, www.ksztalcenie-ustawiczne.eu [data dostępu: 10.12.2011].

²⁵ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

²⁶ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r., Dz.U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami.

²⁷ Za www.ustawiczne.pl [data dostępu: 07.12.2011].

Dla poruszanej w raporcie problematyki temat kształcenia ustawicznego ma niebagatelne znaczenie ze względu na jego istotną rolę w procesie kształcenia nauczycieli. Dzięki możliwościom tworzonym w ramach kształcenia ustawicznego nauczyciele mogą dokształcać się w zakresie przygotowania ogólnego do zawodu oraz w szczegółowych kwestiach odnoszących się np. do umiejętności posługiwania się komputerem. Wprowadzenie pojęcia i problemów kształcenia ustawicznego ma też wymiar ogólnospołeczny – zwiększa świadomość konieczności podejmowania wysiłku prowadzącego do rozwoju umiejętności zawodowych także po zakończeniu edukacji systemowej, co pozwala na zwiększenie szans na osiągnięcie sukcesu na rynku pracy.

Pojęcie kształcenia ustawicznego jest też istotne z perspektywy interakcji nauczyciel – uczeń, czyli zawodowej praktyki nauczycieli. Współczesny pedagog, zarówno w systemie kształcenia zawodowego, jak i ogólnego, powinien być dla uczniów przewodnikiem także w systemie nauki przez całe życie – wskazywać metody nauki poza systemem sformalizowanym, zachęcać do dodatkowej aktywności i uświadamiać swoim uczniom konieczność dalszego dokształcania się w trakcie przyszłej kariery zawodowej. Elastyczność skutkująca umiejętnością zdobywania nowych kwalifikacji i otwartość na zmiany to dwie cechy, których wykształcenie w przyszłych absolwentach wymusiły dynamiczne zmiany gospodarki i wymogi rynku pracy.

2.1.1. Kształcenie ustawiczne – geneza, definicje, formy i metody

Kształcenie ustawiczne jest odpowiedzią na potrzeby zmieniającego się i dynamicznie rozwijającego się rynku pracy, stąd szeroka oferta różnych ścieżek edukacyjnych – zarówno formalnych, jak i pozaformalnych oraz nieformalnych: kursów, szkoleń, praktyk, platform współpracy – umożliwiających wybór indywidualnej drogi w procesie zdobywania wiedzy, poszerzenia umiejętności czy tworzenia sieci współpracy. Kształcenie

ustawiczne ma na celu rozwój osobowości i pozycji społecznej uczestników tego rodzaju procesów edukacyjnych. Pozwala beneficjentom na mniej lub bardziej świadome kształtowanie drogi edukacyjnej, a tym samym staje się podstawą do przebranżowienia bądź podniesienia kwalifikacji.

Ten rodzaj podejścia do kształcenia – nauki trwającej po zakończeniu edukacji szkolnej – cechuje się:

- łączeniem teorii z praktyką – mniej wiedzy książkowej, łatwiej do odnalezienia i przyswojenia, więcej praktycznych zastosowań nauczanych treści tak, aby za zdobywaną wiedzą szły konkretne umiejętności przydatne w zawodowej codzienności; zamiast form monologowych (takich jak wykład) – formy warsztatowe, praktyki w zakładach pracy, wizyty studyjne;
- międzypokoleniową wymianą doświadczeń – ponieważ naukę w tym systemie można podjąć w każdym momencie kariery zawodowej, możliwa jest konfrontacja uczestników o różnym zasobie i charakterze doświadczeń zawodowych, m.in. zapoznanie debutantów w danej dziedzinie z fachowcami oraz wzajemna wymiana wiedzy, oczekiwań itp.;
- kształtowaniem postaw – kształcenie ustawiczne ma na celu wygenerowanie w uczestnikach postawy polegającej na aktywnym poszukiwaniu niezbędnych informacji, weryfikowaniu teorii poprzez praktyczne jej zastosowania oraz umiejętności samodoskonalenia się w związku ze zmieniającymi się wymogami rynku pracy – adaptacji, specjalizacji lub restrukturyzacji; wsparcie w tym procesie umożliwia rozwój systemu doradczego oraz różnych form partnerstwa instytucji edukacyjnych i biznesu²⁸;
- różnorodnością instytucji oferujących szeroką gamę form edukacyjnych (nie tylko szkoły, ale także kluby, biblioteki, prywat-

²⁸ Por. *EuroDoradztwo. Podnoszenie kwalifikacji przez całe życie*, www.ksztalcenie-ustawiczne.eu [data dostępu: 10.12.2011] i *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku*, MEN www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztalcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztalcenie-i-kadra-ksztalcenie-zawodowe-ksztalcenie-doroslych&Itemid=83 [data dostępu: 10.12.2011].

ne firmy, platformy internetowe umożliwiające kształcenie na odległość) – taki wachlarz instytucji pozwala na dopasowanie kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego odbiorcy, przy założeniu, że proces kształcenia ustawicznego jest ciągły, nie zakłada przerw w edukacji, a zmieniają się tylko nauczane treści i metody; wyróżnia się dwie formy szkolne: publiczne (państwowe) oraz niepubliczne (prywatne i społeczne), a także szereg form pozaszkolnego nauczania, prowadzonego przez stowarzyszenia, organizacje pracownicze i samych pracodawców, stowarzyszenia i fundacje oraz kluby zainteresowań; obie te formy mogą wykorzystywać metody kształcenia stacjonarnego (bezpośrednia interakcja z nauczycielem) bądź nauczania „na odległość” (interakcja za pośrednictwem Internetu)²⁹; metody kształcenia ustawicznego osób dorosłych są dobierane w oparciu o doświadczenia zawodowe uczestników i styl uczenia się (m.in. preferowane sposoby przyswajania wiedzy i zapamiętywania danych, podzielność uwagi oraz możliwości myślenia abstrakcyjnego);

- dobrowolnym i zaangażowanym uczestnictwem – to „uczeń” wybiera metody i treści nauki oraz zakres zagadnień, z którymi chce się zaznajomić; motywacją do dalszego kształcenia jest poprawa swojej pozycji na rynku pracy; kształcenie może być podjęte w każdym momencie kariery zawodowej i mieć mniejszą bądź większą intensywność, zależnie od potrzeb.

Rozwijając ostatnią z wymienionych cech systemu kształcenia ustawicznego, należy zauważyć, jak ważny jest czynny udział uczestników w samodzielnym kreowaniu tego procesu. Warunkuje on zwiększenie motywacji w procesie kształcenia, a co za tym idzie – wzrost jego efektywności. Lucjan Turoś³⁰ wymienia i systematyzuje szereg metod związanych

²⁹ Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 373 i T. Sosnowski, *Kształcenie ustawiczne*, Warszawa 1976, s.70.

³⁰ L. Turoś, *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993.

z kształceniem ustawicznym, stawiających nacisk na znaczną aktywność uczestników tego procesu, tj.:

- uczestnictwo – polegające na korzystaniu z oferty zajęciowej różnego typu placówek edukacyjnych;
- indywidualne samokształcenie – bazujące głównie na samodzielnym poszukiwaniu niezbędnych informacji;
- percepcja informacji podawanych przez mass media – umiejętność ich segregacji i analizy;
- badania zjawisk społecznych – bazujące na obserwacji i uczestnictwie, połączone z metodą nauki poprzez aktywne zaangażowanie się w sprawy społeczne, obywatelskie etc.;
- uczestnictwo w praktykach, wizytacje zakładów pracy;
- uczestnictwo w monologicznych formach podawczych, np. wykładach czy odczytach;
- studiowanie konkretnych zagadnień;
- konsultacja specjalistyczna – uczestnictwo w spotkaniach i warsztatach ze specjalistami w danej dziedzinie.

Wszelkie metody i formy kształcenia w systemie nauki przez całe życie, mimo że niezwykle różnorodne, elastyczne i dynamiczne, nie są pozbawione kontroli. Podlegają one weryfikacji ze strony odpowiednich organów (realizowanej w ramach działań podejmowanych m.in. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej) tak, by zarówno metody kształcenia, jak i przekazywane treści były aktualne i przydatne, a więc wartościowe.

2.1.2. Kształcenie ustawiczne w Polsce – uwarunkowania prawne i społeczne

Kształcenie ustawiczne (promowane przez UNESCO już w latach 70.) jest instrumentem rozwoju oświaty i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. W Polsce (będącej członkiem OECD) strategia ta obowiązuje od 1996 roku, w którym została przyjęta jako wspólny plan rozwoju.

*Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego ma pobudzać rozwój innowacyjności i kreatywności, co sprzyja konkurencyjności i rozwojowi rynku pracy*³¹. Jak wynika ze Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku, jest ona spójna także z polityką Unii Europejskiej *ukierunkowaną na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, osobiste spełnienie, dostosowywanie się do ciągłych zmian i umożliwienie uzyskania zatrudnienia*³². Kształcenie ustawiczne w polityce UE stanowi siłę napędową rozwoju gospodarki – tak też ujmuje to przyjęta przez Radę Europejską w 2002 roku Strategia Lizbońska, która zakłada m.in. zachęcanie ludności w wieku produkcyjnym do dalszego kształcenia się. Promocja doskonałości przez całe życie jest jednym z elementów Europejskiej Strategii Zatrudnienia – stąd znaczne fundusze unijne przeznaczone na realizację celów związanych z kształceniem ustawicznym. Realizacja tych celów w Polsce opiera się na wyodrębnionych działaniach priorytetowych korespondujących z europejskim obszarem LLL (*Life Long Learning*), do których należą:

- zwiększenie dostępności do edukacji;
- poprawa jakości edukacji – w tym m.in. badanie stanu obecnego i planowanych ścieżek rozwoju tego sektora edukacji;
- podnoszenie kwalifikacji nauczycieli realizujących ten proces oraz wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania;
- tworzenie partnerstwa i doinwestowanie tego obszaru;
- tworzenie źródeł informowania o możliwościach kształcenia oraz promocji jej różnorodnych form.

Strategia ta odwołuje się do zapisów ustawowych i planów strategicznych, w tym do:

- Konstytucji RP – art. 65 ust. 5³³.

³¹ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku*, MEN, www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-zawodowe-ksztacenie-doroslych&Itemid=83 [data dostępu: 10.12.2011].

³² Ibidem.

³³ Władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych.

- Kodeksu pracy.
- Ustawy o systemie oświaty.
- Ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu.
- Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004–2005. Sektorowy Program Operacyjny Zasobów Ludzkich, Priorytet II – Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy w tym dostosowanie oferty edukacyjnej szkół, uczelni i placówek kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, wzmocnienie systemu edukacji ustawicznej osób dorosłych oraz rozwój kadr nowoczesnej gospodarki i przedsiębiorczości.
- Projektu Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013.
- Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego w zakresie dotyczącym edukacji.
- Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006.
- Strategii Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska (Cel C – Powszechna umiejętność posługiwania się teleinformatyką).
- Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013.
- Strategii Rozwoju Kraju 2007–2015.
- Wspólnej Oceny Założeń Polskiej Polityki Zatrudnienia (JAP).
- Dokumentów programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej, np. *Dobra nowoczesna szkoła*, *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*, czy *Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej*.

Omawiana strategia uwzględnia też dokumenty międzynarodowe takie jak:

- Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego – Komisja Wspólnot Europejskich Bruksela 2000.
- Deklaracja Kopenhaska – Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, przyjęta w Kopenhadze w 2002 roku. Jej celem jest zwiększenie współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń.

- Aide Memoire – memorandum Banku Światowego 2002.

Europejska Strategia Zatrudnienia gwarantuje finansowanie przez państwo kształcenia dorosłych w szkołach publicznych, stworzenie sieci placówek kształcenia ustawicznego i sieci akredytacji oraz kontroli jakości usług edukacyjnych, a także standardów wymagań dla konkretnych kwalifikacji zawodowych. Pozwala też na rozwój sektora prywatnego. Przykładowo z około 12 000 instytucji prowadzących kursy około 5000 stanowią szkoły, ponad 2000 – niepubliczne placówki pozostające pod nadzorem kuratora, a kolejne 5000 – podmioty gospodarcze³⁴.

Rozwój różnorodnych form kształcenia ustawicznego w Polsce ilustrują dane przedstawione w tabeli 1. oraz tabeli 2. Zaprezentowano w nich wyniki badania zrealizowanego przez Sedlak & Sedlak, którego celem było ustalenie poziomu uczestnictwa Polaków w formach kształcenia pozaszkolnego w ramach kształcenia ustawicznego. Informacje zawarte w tabeli odnoszą się do I kwartału każdego roku i przedstawiają liczbę osób, które podjęły daną formę edukacji w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie.

Tabela 1. Osoby w wieku 15–64 lata uczestniczące w formach kształcenia (w tys.)

Rodzaj kształcenia	2006	2007	2008	2009	2010	2011
kurs za pośrednictwem urzędu pracy	27	30	9	20	25	20
samokształcenie kierowane	46	51	60	34	54	38
dokształcanie zorganizowane przez zakład pracy	237	305	303	245	357	203
kurs podjęty z własnej inicjatywy	291	283	295	234	383	245

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sedlak & Sedlak, www.rynekpracy.pl/arttykul.php/wpis.57, [data dostępu: 10.12.2011].

³⁴ Za: *Kształcenie ustawiczne w Polsce*, www.rynekpracy.pl/arttykul.php/wpis.57, [data dostępu: 10.12.2011].

Tabela 2. Osoby w wieku 15–64 lata uczestniczące w formach kształcenia ustawicznego pozaszkolnego według celu podjęcia szkolenia w latach 2006–2011 (w tys.)

Cel kształcenia	2006	2007	2008	2009	2010	2011
zdobycie kwalifikacji zawodowych	76	95	73	76	109	69
doskonalenie kwalifikacji zawodowych	366	384	421	332	520	308
zmiany kwalifikacji zawodowych	17	15	14	13	17	15
rozwijanie własnych zainteresowań	142	174	159	113	172	114

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sedlak & Sedlak, www.rynekpracy.pl/artykul.php/wpis.57, [data dostępu: 10.12.2011].

Analiza danych zawartych w powyższych tabelach pozwala wyciągnąć wnioski na temat procesów zachodzących na polu kształcenia ustawicznego w Polsce na przestrzeni ostatnich pięciu lat. Dane wskazują, w jakich obszarach doszło do rozwoju usług związanych z kształceniem pozaszkolnym, a w jakich nadal widać duże rezerwy.

W przypadku rodzaju kształcenia wybieranego przez badanych najczęściej wskazywano „kurs podjęty z własnej inicjatywy”. Podobnie często wskazywano odpowiedź „doksztalcenie zorganizowane przez zakład pracy”. Obie te odpowiedzi wybrało w każdym kolejnym roku prawie 90% badanych, co oznacza, że w ciągu ostatnich pięciu lat rynek usług kształcenia był zdominowany przez te dwie kategorie. Tymczasem jedynie około 3% badanych wybrało te odpowiedzi. Być może przyczyna takiego stanu rzeczy ukryta jest w strukturze dostępu do kursów z zakresu kształcenia ustawicznego. Wejście Polski do Unii Europejskiej było silnym bodźcem do rozwoju tego sektora rynku. Głównymi beneficjentami środków przeznaczanych na rozwój kadr i dostosowanie ich poziomu do wymogów rynku pracy stały się zakłady pracy oraz osoby indywidualne. Dystrybucja pieniędzy i szkoleń w ramach struktur urzędów pracy nie była na tym polu zbyt efektywna.

Jako cel podejmowania dodatkowego kształcenia wskazywano przede wszystkim chęć doskonalenia już zdobytych umiejętności zawodowych. Na drugim miejscu pod względem liczby wskazanych odpowiedzi znalazło się rozwijanie własnych zainteresowań. Mniej osób podejmowało dodatkową aktywność celem zdobycia nowych kwalifikacji zawodowych. Szczególnie niskie wyniki w przypadku ostatniej kategorii pokazują niewykorzystany potencjał, który drzemie w rynku usług kształcenia ustawicznego. W związku z bardziej dynamicznym cyklem karier zawodowych – co należy rozumieć jako okresową konieczność zmiany pracy, a często też zmiany branży – można sądzić, że oferta skierowana na zmianę kwalifikacji zawodowych będzie częściej wybierana.

Jak widać, sektor usług poświęconych kształceniu ustawicznemu w Polsce na przestrzeni ostatnich pięciu lat był dosyć stabilny. Wiąże się to ze sposobem jego finansowania (środki z dotacji europejskich), promującym pewne typy korzystania z usług i kursów – przede wszystkim te, których beneficjentami były zakłady pracy i osoby indywidualne nieafiliowane przez instytucje wsparcia społecznego, np. urzędy pracy. Głównym motywem podejmowania wysiłku kształcenia była chęć rozwoju posiadanych umiejętności zawodowych, co nie może dziwić, ponieważ duża część badanych wskazywała udział w kursach organizowanych przez zakłady pracy.

2.1.3. System kształcenia zawodowego w Polsce

System kształcenia zawodowego w Polsce jest nakierowany na przygotowanie uczniów do sprostania wymogom coraz bardziej elastycznego i nowoczesnego rynku pracy. Funkcjonowanie tego systemu jest regulowane prawnie przede wszystkim przez rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące klasyfikacji zawodów w kształceniu zawodowym i bazy programowej kształcenia w poszczególnych zawodach.

Ponadgimnazjalne szkoły zawodowe są wybierane przez absolwentów placówek gimnazjalnych. W obecnym systemie uczniowie mogą wybierać z trzech rodzajów jednostek szkolnych, do których zaliczamy:

- Technika – czteroletnie szkoły średnie umożliwiające zdobycie wykształcenia maturalnego oraz zaliczenie egzaminów zawodowych potwierdzających kwalifikacje zawodowe.
- Zasadnicze szkoły zawodowe – placówki realizujące program w przedziale dwóch lub trzech lat. Uczniowie kończą edukację egzaminami zawodowymi, które potwierdzają ich kwalifikacje zdobyte w trakcie uczęszczania do placówki. Absolwenci mogą kontynuować naukę w liceum i technikum uzupełniającym.
- Licea profilowane – zastąpiły licea zawodowe. To trwające trzy lata połączenie nauki ogólnokształcącej i nauki zawodu, powołane reformą z 1999 roku, nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Licea profilowane są obecnie w likwidacji.

We wszystkich wyżej wymienionych typach szkół oprócz przedmiotów ogólnych wykładane są przedmioty zawodowe – teoretyczne i praktyczne zgodnie z zaleceniami i programami przygotowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W technikach przedmioty zawodowe stanowią 36% wszystkich godzin lekcyjnych w całym procesie edukacyjnym, a w szkołach zawodowych ich udział wynosi 53%.

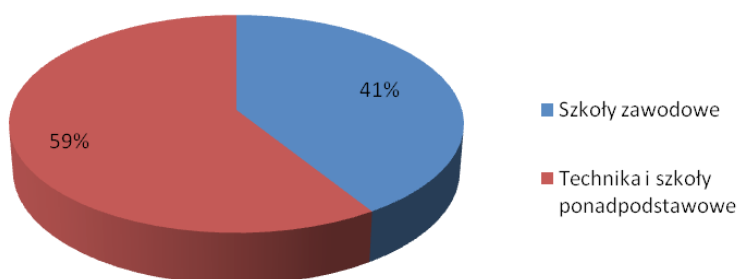
Zajęcia dotyczące praktyki realizowane są przez szkoły w warsztatach rzemieślniczych, laboratoriach, gospodarstwach, Centrach Kształcenia Ustawicznego lub Centrach Kształcenia Zawodowego. Ich celem jest wykształcenie umiejętności podstawowych i niezbędnych dla danego zawodu. Należy do nich doliczyć praktyczne warsztaty organizowane przez pracodawców (praktyki). W zasadniczych szkołach zawodowych praktyki stanowią połowę wszystkich godzin poświęconych na naukę przedmiotów zawodowych, w technikach – od 10% do 38%.

Nauczyciele w technikach powinni posiadać stopień magistra, a nauczyciele w szkołach zawodowych – co najmniej licencjat. Przedmioty zawodowe są realizowane przez nauczycieli praktycznej nauki zawodu, a w przy-

padku pracodawców – przez instruktorów praktyk – są one nadzorowane przez pracowników, którzy powinni mieć kwalifikacje nauczycielskie.

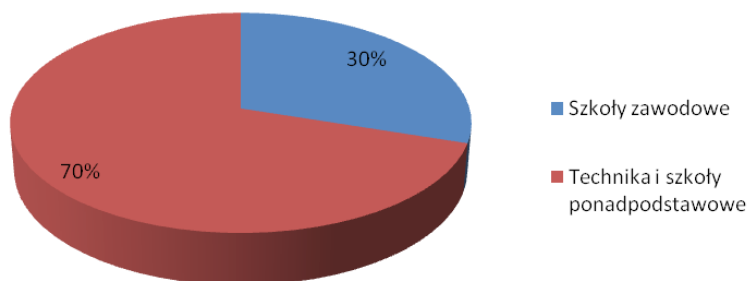
Poniżej zamieszczono wykresy przedstawiające strukturę szkół prowadzących kształcenie zawodowe w Polsce oraz strukturę liczby uczniów tych szkół. Analiza zaprezentowanych danych wskazuje, że w roku szkolnym 2007/2008 większość (59%) szkół prowadzących kształcenie zawodowe w Polsce stanowiły technika i szkoły ponadpodstawowe. W tego typu placówkach uczyła się również przeważająca liczba uczniów kształcących się w tym systemie (70%). Zasadnicze szkoły zawodowe stanowiły 41% wszystkich placówek szkolnictwa zawodowego. Zważywszy na fakt, że naukę w tego typu placówkach wybrało jedynie 30% uczniów, była to znacząca liczba. Tak niskie zainteresowanie kształceniem w szkołach zawodowych może być związane z widocznym w ostatnim okresie spadkiem ich prestiżu oraz niedofinansowaniem, co skutkuje m.in. ubogą bazą dydaktyczną. Te zaniedbania znalazły też odzwierciedlenie w efektywności kształcenia, sprawiając, że zasadnicze szkoły zawodowe w szerszym odbiorze społecznym zostały uznane za szkoły trzeciej kategorii – po liceach ogólnokształcących i technikach.

Wykres 1. Liczba szkół kształcących zawodowo w roku szkolnym 2007/2008



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) i EURIDICE – The System of Education In Poland, FRSE, Warszawa 2010, s. 49.

Wykres 2. Liczba uczniów w systemie kształcenia zawodowego w roku szkolnym 2007/2008

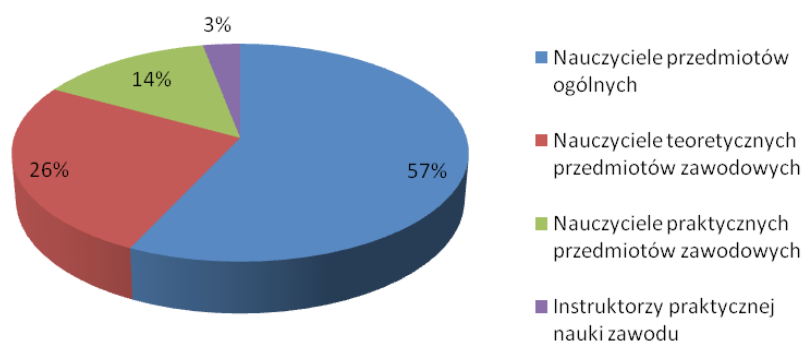


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) i EURIDICE – The System of Education In Poland, FRSE, Warszawa 2010, s. 49.

Zarówno sytuacja demograficzna, jak i zmiany społeczne zachodzące od 1989 roku wymuszają reformę szkolnictwa zawodowego. Te zmiany – nacisk na praktyczną naukę zawodu, wprowadzenie systemu nauczania modułowego, nauczania zintegrowanych treści – stawiają nowe wymagania przed nauczycielami i instruktorami. W związku z coraz pilniejszą koniecznością reformy, przede wszystkim praktycznej nauki zawodu w celu zintegrowania jej zarówno z potrzebami rynku pracy, jak i pozaszkolnymi formami zdobywania wiedzy i umiejętności, palącym problemem stała się mała liczba nauczycieli praktycznej nauki zawodu w stosunku do zapotrzebowania. Nauczycieli praktycznych przedmiotów zawodowych w roku szkolnym 2002/2003 było jedynie 8680 (14% wszystkich nauczycieli kształcących w szkolnictwie zawodowym), a instruktorów praktycznej nauki zawodu – 1854 (jedynie 3%). Znacząca większość pedagogów to nauczyciele przedmiotów ogólnych (57%) i teoretycznych przedmiotów zawodowych (26%), nieposiadający kompetencji w zakresie kształcenia praktycznego. Zakładając, że na przestrzeni ostatnich lat struktura ta nie

podlegała znaczącym fluktuacjom, można wywnioskować, iż nauczyciele zostali postawieni przed koniecznością pilnego uzupełnienia kwalifikacji w celu sprostania wymogom zmieniającego się systemu. Wynikiem tego jest znaczna przydatność różnego typu form kształcenia wiążących teorię z praktyką (np. warsztaty ze specjalistami w danej dziedzinie czy praktyki w przedsiębiorstwach). Relacje ilościowe wśród nauczycieli kształcenia zawodowego ilustruje wykres 3.

Wykres 3. Nauczyciele zatrudnieni w szkolnictwie zawodowym w roku szkolnym 2002/2003



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) i EURIDICE – The System of Education In Poland, FRSE, Warszawa 201, s. 50.

Nauczycieli i instruktorów przygotowują do zawodu szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe i średnie szkoły zawodowe. Absolwenci kierunków niepedagogicznych muszą zdobyć kwalifikacje nauczycielskie, aby móc nauczać, zaś dydaktycy uczący konkretnego przedmiotu mogą rozszerzyć gamę wykładanych zagadnień dzięki studiom podyplomowym i kursom kwalifikacyjnym. Doksztalcenie nauczycieli kształcenia zawodowego w formach szkolnych i pozaszkolnych dokonuje się przez³⁵:

- kursy kwalifikacyjne,

³⁵ E. Wosik (red.), *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja – Fundusz Współpracy, Warszawa 2005, www.refernet.pl/zasoby/download/raport2004e.pdf [data dostępu: 06.12.2011].

- kursy doskonalące,
- warsztaty metodyczne,
- seminaria,
- konferencje,
- szkolenia rad pedagogicznych,
- konwersatoria,
- konsultacje.

Coraz większą popularnością – dzięki porozumieniom, które Ministerstwo Edukacji Narodowej zawarło z organizacjami pracodawców, samorządów gospodarczych oraz innymi organizacjami pozarządowymi – cieszy się doskonalenie zawodowe nauczycieli u pracodawców, m.in. w formie nieodpłatnych staży³⁶.

2.1.4. Kształcenie w systemie modułowym – nowe założenia systemu kształcenia zawodowego

Badania jakościowe i ilościowe wykazały³⁷, że obecny system kształcenia zawodowego w Polsce jest niewydolny m.in. ze względu na niedostosowanie do wymagań europejskich rynków pracy. Do innych wad polskiego systemu kształcenia zawodowego zalicza się:

- Niską zdawalność i słabe wyniki z egzaminów kończących kolejne etapy edukacji.
- Nieskuteczne kształcenie umiejętności podstawowych: czytania ze zrozumieniem, prostych działań matematycznych, argumentacji, jasnego formułowania myśli.

³⁶ K. Brzyski, *Szanse doskonalenia praktycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych* www.spib.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:szanse-doskonale-nia-praktycznego-dla-nauczycieli-przedmiotow-zawodowych&catid=35:ksztacenie-zawodowe&Itemid=86 [data dostępu: 05.12.2011].

³⁷ J. Krzyżak, *Modułowe programy kształcenia jako warunek przygotowania ucznia do zewnętrznych egzaminów zawodowych*, www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Modu_owe_programy_ksztacenia.pdf data dostępu: 06.12.2011].

- Nieskuteczne przygotowywanie uczniów do poszukiwania pracy – uczniowie szkół zawodowych z trudem przygotowują dokumenty lub wypełniają formularze związane z ewentualnym podjęciem zatrudnienia (CV, listy motywacyjne, ankiety rekrutacyjne itp.). Jeszcze trudniej przychodzą im czynności administracyjne towarzyszące otwieraniu własnej działalności gospodarczej.
- Nieskuteczne nauczanie w zakresie analizy danych – uczniowie szkół zawodowych w dużej części nie potrafią odczytywać i analizować wykresów i schematów prezentujących dane ekonomiczne.

Odpowiedzią na te braki jest modularyzacja – pojęcie kluczowe dla zrozumienia obecnie wprowadzanych zmian, zakładające podział większych całości nauczania na mniejsze, które łatwiej podlegają modyfikacji w stosunku do potrzeb uczniów. Samo pojęcie zostało zaczerpnięte ze słownika nauk technicznych.

Do edukacji system ten wprowadzono przeszło wiek temu w Stanach Zjednoczonych³⁸, jednocześnie wdrażając taki sposób kształtowania kariery edukacyjnej ucznia, w którym on sam w dużej mierze wybiera interesujące go zagadnienia. Główne cechy tego systemu, za J. Krzyżakiem³⁹, to:

- przygotowanie ucznia do wykonywania zawodu – realizacja zadań, które rzeczywiście czekają go w miejscu pracy;
- interdyscyplinarność prezentowanej wiedzy;
- pełne opanowanie umiejętności przypisanych danej grupie zawodów.

Z kolei Symela⁴⁰ wymienia pięć warunków udanego wprowadzania kształcenia modułowego. Należą do nich:

- podział programu nauczania na niezależne, właściwie skonstruowane i połączone ze sobą jednostki nauczania i uczenia się;

³⁸ K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [data dostępu: 05.12.2011].

³⁹ J. Krzyżak, *Modułowe programy kształcenia jako warunek przygotowania ucznia do zewnętrznych egzaminów zawodowych*, www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Modulowe_programy_kszta_cenia.pdf, [data dostępu: 05.12.2011].

⁴⁰ K. Symela, *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce...*, op.cit.

- umożliwienie dalszego kształcenia uczniom startującym z różnych poziomów wstępnych, o rozmaitych wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych i predyspozycjach, tj. dostępne są różne ścieżki uczenia się, dostosowane do rozmaitych poziomów wcześniej zdobytej wiedzy, indywidualnych predyspozycji i potrzeb;
- rozmaite rozwiązania stosowane przez nauczycieli prowadzą do założonych rezultatów;
- znacząca rola materiałów dydaktycznych, także jako narzędzi oceny zdobytych umiejętności;
- efektywna struktura organizacyjna.

Według Symeli dobrze skonstruowany moduł ma charakter innowacyjny, dzięki niemu do systemu wprowadzane są nowatorskie sposoby organizacji nauki. Miernikiem jego efektywności będzie łatwo mierzalny produkt, na który składają się konkretne umiejętności i zasób informacji.

Poszczególne jednostki modułowe nie stanowią sztywnego systemu. Można je dowolnie wymieniać na bardziej adekwatne lub bardziej aktualne oraz wykorzystywać na różnych szczeblach edukacji. Taki system zarządzania treścią nauczania pozwala na szybkie i efektywne dostosowywanie jej do zmieniających się realiów.

W systemie modułowym najistotniejsze jest zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy. Dzięki zinternalizowaniu przez nich potrzeby rozwoju zwiększa się szansa na to, że będą kontynuować naukę także po zakończeniu kształcenia szkolnego. Kluczową postacią w systemie modułowym jest nauczyciel. Do jego obowiązków należy odpowiednia motywacja uczniów i efektywne nauczanie treści zawartych w module (zarówno teorii, jak i praktyki). Ponadto nauczyciel pełni także funkcję doradcy – wskazuje na metody i treści, które będą najlepiej odpowiadać potrzebom i możliwościom ucznia. Wśród tych metod wyróżnia się m.in. metody⁴¹:

- projektów,

⁴¹ J. Krzyżak, *Modułowe programy kształcenia...*, op.cit.

- przewodniego tekstu,
- przypadków,
- inscenizacji,
- dyskusji dydaktycznej,
- gier dydaktycznych,
- ćwiczeń praktycznych.

Nauka powinna się odbywać w ramach zajęć obejmujących niezbyt liczne grupy. Warunkiem dodatkowym są dobrze wyposażone pracownie umożliwiające pełne wykorzystanie różnorodnych metod. Dominuje tryb pracy zadaniowej, co oznacza, że nie ma określonego sztywnego czasu trwania danego modułu. Każda jednostka modułowa bazuje na pakietach edukacyjnych zawierających⁴²:

- zestaw tekstów przewodnich do wykonania zadania lub ćwiczenia;
- dokładne sformułowanie zadania lub ćwiczenia;
- materiały dydaktyczne dla ucznia;
- zestawy do sprawdzania opanowanych przez ucznia umiejętności i wiedzy koniecznej do wykonania zadania;
- poradnik dla ucznia, zawierający wskazówki przydatne przy wykonywaniu zadania;
- poradnik dla nauczyciela (opracowany specjalnie dla konkretnego bloku tematycznego); powinien zawierać wskazówki dotyczące metod kształcenia i organizacji zajęć dla całego bloku tematycznego, a także dla poszczególnych jednostek modułowych.

Nowy system stawia przed nauczycielami wymóg znacznej modyfikacji posiadanych kompetencji – w stronę umiejętności praktycznych i nauczania zintegrowanych treści (stąd nauczyciele mają m.in. śledzić nowinki technologiczne z zakresu nauczanej dziedziny, sprawnie posługiwać się komputerem, znać języki obce i metody nowoczesnego nauczania). Dodat-

⁴² Ibidem.

kowo, by móc w pełni funkcjonować po zmianach w systemie, nauczyciele powinni nabyć również wielu nowych umiejętności, np. samodzielnego tworzenia zajęć modułowych i pakietów edukacyjnych. Proces dostosowywania szkół kształcących zawodowo do zmiany systemu nauczania utrudnia znacznie ograniczenie baz dydaktycznych, niedostosowanych jeszcze do nauczania modułowego, oraz niska dostępność – zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów – praktyk zawodowych.

3. Foresight dla gospodarki a kształcenie zawodowe

Zaawansowane badania foresight prowadzone w krajach Unii Europejskiej pozwalają nakreślić kierunki rozwoju gospodarki. Te wskazania mają istotne znaczenie dla reformatorów szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego. Pozwalają m.in. na zapewnienie kadr tzw. zawodom przyszłości oraz zaplecza kadrowego i naukowo-badawczego prężnie rozwijającym się dziedzinom. Jednym z dokumentów mogących stanowić podstawę do „wglądu w przyszłość” szkolnictwa zawodowego w Polsce jest *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*⁴³. Zawiera on szereg rekomendacji, które pośrednio dotyczą także nauczycieli kształcenia zawodowego i przyszłych absolwentów szkolnictwa zawodowego. Dokument ten wskazuje m.in. na dwie kluczowe zmiany – pierwszą z nich jest konieczność reformy systemu edukacji. Pozwoli ona uzupełnić deficyty w kształceniu w ramach kierunków technicznych i zwiększyć liczbę pracowników z takim wykształceniem na polskim rynku: *Należałoby dążyć do modelu edukacyjnego, dominującego w krajach tzw. „starej Unii”, w których około 40% stanowią szkoły ogólnokształcące, a 60% – szkoły zawodowe i techniczne*⁴⁴. Oznacza to ważną rolę szkół kształcących zawodowo, istotny zastrzyk finansowy dla tego typu szkolnictwa, który pozwoli na zbudowanie solidnej bazy dydaktycznej i zapewni wykształcone kadry dydaktyczne. Dzisiejsze szkoły zawodowe – oprócz braku społecznego prestiżu (społeczny odbiór tych szkół pozycjonuje je za szkołami ogólnokształcącymi i technikami) i zapaści bazy dydaktycznej związanej z jej wieloletnim niedofinansowaniem – muszą borykać się z brakiem specjalistów-praktyków, którzy by chcieli nauczać w szkolnictwie tego typu, oraz niechęcią pracodawców do

⁴³ K. Matusiak i in. (red.), *Foresight kadr gospodarki*, Państwowa Agencja Rynku Pracy, Warszawa 2009.

⁴⁴ A. Gryzik, K. Matusiak, *Wyzwania wobec uczestników rynku pracy* [w:] K. Matusiak i in. (red.), *Foresight kadr gospodarki*, op.cit., s. 149.

współpracy. Sygnalizowane już zmiany – wprowadzanie systemów modułowych, czyli stopniowe odchodzenie od sztywnego realizowania programu w trybie lekcyjnym, kładzenie większego nacisku na zajęcia praktyczne – są pierwszym krokiem ewolucji systemu szkolnictwa zawodowego ku bardziej wydajnym modelom, jak np. model niemiecki, w którym kluczowa jest współpraca z pracodawcą. Dla nauczycieli oznacza to konieczność ciągłego doszkalania się, orientowania się w nowinkach technologicznych, a także zmiany nastawienia z nauczania teorii w kierunku praktyki. Nowoczesny nauczyciel będzie więc pedagogiem, doradcą zawodowym i fachowcem.

Kolejny postulat brzmi następująco: *Niezależnie od profilu kształcenia, nowoczesny pracownik będzie musiał dysponować całym zestawem tzw. umiejętności miękkich, bez których utrzymanie pracy będzie niezwykle trudne. Elastyczność i chęć uczenia się to podstawowe cechy pracownika przyszłości, gdyż w XXI wieku od pracownika będzie się wymagało sprawnego władania wszystkimi zdobyczami techniki i posiadania umiejętności w zakresie komunikacji międzyludzkiej. Jednocześnie wszystko wskazuje na to, że najbardziej poszukiwanym pracownikiem będzie wszechstronnie przygotowany absolwent szkoły czy uczelni, który co najmniej kilka razy w życiu zmienia zawód i będzie w stanie dostosować się do potrzeb rynku⁴⁵. Mobilność, elastyczność, otwartość – to cechy, które nauczyciel pracujący w kluczowym dla gospodarki szkolnictwie zawodowym powinien wykształcić w swoich podopiecznych. Oprócz kompetencji i kwalifikacji związanych z danym zawodem będzie musiał pośrednio nauczać umiejętności interpersonalnych – zdolności pracy w grupie, istotnej w pracy projektowej i kontraktowanej, efektywnych kontaktów z pracodawcą. Istotnym elementem będzie także aktywizacja uczniów – zachęta do samokształcenia i przygotowanie ich do – w dalszej perspektywie – zmiany pracy, a nawet branży, czy mobilności geograficznej nie tylko na polskim, ale także europejskim rynku pracy. Nauczyciele będą musieli podnosić swo-*

⁴⁵ Ibidem.

je kwalifikacje w tym zakresie – posiadanie i zdolność nauczania tzw. umiejętności miękkich nie były bowiem dotąd wymogiem zatrudnienia. Oznacza to stałe uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach z praktykami, psychologami, specjalistami z zarządzania karierą, a także wyjazdy studyjne, w tym zagraniczne, w celu poznania rozwiązań stosowanych w innych krajach.

Dwie postulowane zmiany, które będą miały ogromne znaczenie dla przywrócenia rangi kształcenia zawodowego w Polsce, niosą ze sobą kolejne wskazówki. Wśród tych zaleceń odnajdujemy m.in.⁴⁶:

- *Konieczność budowania systemu prognozowania i diagnozowania rynku pracy. System taki będzie funkcjonował w kraju i na poziomie poszczególnych województw tak, by dostosować politykę judykacyjną do trendów na rynku pracy – Spójność systemu wymaga współpracy szkół wyższych oraz instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, urzędów pracy, GUS i WUS, firm i instytucji pozarządowych, administracji publicznej⁴⁷. W praktyce oznacza to:*
 - *uruchamianie kierunków zamawianych nie tylko na uczelniach wyższych, ale także w szkołach zawodowych; kształcenie „pod pracodawcę” – klasy patronackie;*
 - *zachęcenie kobiet do podejmowania szkolnictwa technicznego i zawodowego;*
 - *dalszą promocję kształcenia ustawicznego i międzypokoleniowej wymiany doświadczeń, reklamującej aktywność zawodową i zatrudnianie osób w wieku 50+;*
 - *mobilność kadr na poziomie regionów, ale także między państwami.*
- *Reformę systemu nauczania – od podstaw programowych do samej jej organizacji tak, by wykształcić w przyszłych absolwentach umiejętność łatwej adaptacji do zmieniających się warunków rynku pracy; premiowanie:*

⁴⁶ *Rekomendacje* [w:] K. Matusiak i in. (red.), *Foresight kadr gospodarki*, op.cit., s.161–165.

⁴⁷ *Ibidem*.

- multidyscyplinarności kształcenia: łączenie przedmiotów ogólnych i zawodowych, humanistycznych i technicznych, nauczanie kompetencji społecznych i obywatelskich;
- zwiększenia liczby zajęć praktycznych, staży;
- wprowadzania innowacyjnych form nauczania – e-learningu, mentoringu itp.,
- programów wymiany międzynarodowej i współpracy z przedsiębiorcami;
- wysokiego poziomu oferty kształcenia ustawicznego dla osób o różnych doświadczeniach zawodowych i na każdym etapie kariery.
- Kształcenie nowych umiejętności i kompetencji:
 - kreatywność – twórcze rozwiązywanie problemów, aktywność, inicjatywa, podejmowanie nowych zadań;
 - innowacyjność – tworzenie nowych usług, znajdowanie zastosowania dla nowych technik i produktów;
 - gotowość do podejmowania ryzyka – wyjazdu, zmiany miejsca zatrudnienia, otwarcia własnej działalności gospodarczej;
 - umiejętność pracy w grupie, w tym grupie międzynarodowej, i pracy projektowej;
 - znajomość zapisów dotyczących ochrony mienia intelektualnego i chroniącego tajemnicę przedsiębiorstw;
 - znajomość zagadnień informatycznych, w tym technologii mobilnych;
 - postawa ekologiczna i znajomość zasad procesu zrównoważonego rozwoju;
 - nauka języków obcych i innych przydatnych w komunikacji umiejętności.

Jak widać, powyższe zmiany wymagają całkowitego przemodelowania obecnej roli nauczyciela kształcenia zawodowego, a przede wszystkim:

- zyskania nowych umiejętności w zakresie metodyki nauczania z wykorzystaniem współczesnych technologii;

- zdobywania i łączenia wiedzy z wielu dziedzin, ze szczególnym naciskiem na praktyczne wykorzystanie prezentowanych zagadnień;
- znajomości różnych, nie tylko szkolnych, form kształcenia, sugerowania ich uczniom po uprzednim wysondowaniu potrzeb i możliwości uczniów;
- nawiązania współpracy z punktami doradztwa zawodowego, przedsiębiorcami, organizacjami realizującymi praktyki i warsztaty zawodowe, ekspertami;
- śledzenia zmian rynku pracy.

4. Wyniki badań eksperckich foresight

Zarówno badanie metodą delficką, jak i badanie metodą zogniskowanego wywiadu grupowego zostały przeprowadzone w ramach projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka* realizowanego przez Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Rozwoju Regionalnego w Falentach. Projekt, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, ma na celu wypracowanie modelu doskonalenia zawodowego kadry dydaktycznej szkół zawodowych kształcących przyszłych pracowników na potrzeby branż: rolnej, ogrodniczej, spożywczej, leśnej, drzewnej i ochrony środowiska.

W ramach projektu powstał Program Doskonalenia Zawodowego w przedsiębiorstwach (PDZ), którego uczestnicy – nauczyciele i instruktorzy kształcenia zawodowego – brali udział w następujących modułach⁴⁸:

- specjalistycznych warsztatach, podczas których zapoznawali się z zagadnieniami dotyczącymi obecnego funkcjonowania poszczególnych branż oraz mieli możliwość poszerzenia swojej wiedzy na temat zewnętrznych źródeł finansowania działalności oświatowej;
- trzytygodniowych zajęciach praktycznych (120 godzin) w firmach z odpowiednich branż;
- każdy uczestnik projektu był ponadto zobowiązany do napisania programu modułu zajęciowego na wybrany temat dla uczniów szkół zawodowych.

W zamyśle projektodawców wszystkie te przedsięwzięcia miały przyczynić się do podwyższenia kwalifikacji merytorycznych uczestników, a tym samym do wzrostu jakości nauczania w szkołach zawodowych.

Program Doskonalenia Zawodowego został szczegółowo oceniony przez wyselekcjonowaną grupę ekspertów. W jej skład weszli przede

⁴⁸ Wszystkie moduły wymieniono w kolejności chronologicznej.

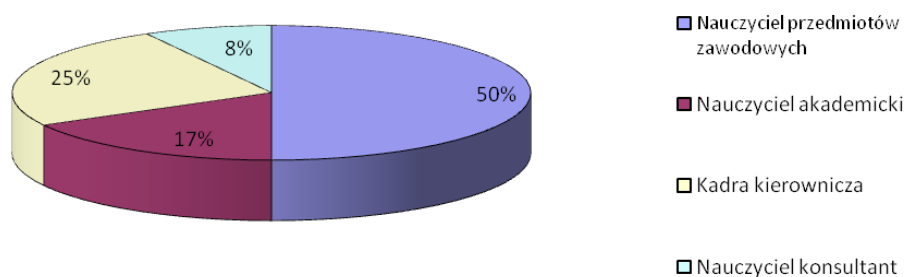
wszystkim nauczyciele posiadający długoletni staż pracy w oświacie. Opinie ekspertów zbierano za pomocą dwóch metod badawczych: badania typu Delphi oraz zogniskowanego wywiadu grupowego. Uczestnicy badania zostali poproszeni o wyrażenie swoich opinii na temat poszczególnych elementów programu. W trakcie fokusa mieli również za zadanie wypracować rekomendacje dla wzorcowych wersji programów nakierowanych na zawodowe kształcenie nauczycieli.

4.1. Wyniki badań metodą delficką

Celem badania było dokonanie przez grono ekspertów oceny pilotażowej edycji wdrożenia Programu Doskonalenia Zawodowego (PDZ) w przedsiębiorstwach. Program został opracowany na potrzeby branż: rolniczej, ogrodniczej, spożywczej, drzewnej, leśnej i ochrony środowiska. Badanie przeprowadzono z zastosowaniem metody delfickiej w trzech turach ponawianych ankiet na wyselekcjonowanej, niezależnej grupie 12 przedstawicieli następujących grup: nauczyciele przedmiotów zawodowych, nauczyciele akademicy, kadra kierownicza i nauczyciele-konsultanci, którzy brali udział w pilotażowym wdrożeniu PDZ.

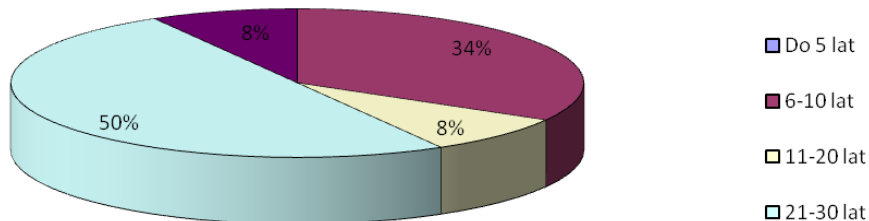
Struktura społeczno-demograficzna opisana pod kątem profilu doświadczenia grupy badanej przedstawia się następująco: większość badanych stanowiły kobiety (67%) oraz mieszkańcy miast (67%). Połowa badanych wykonywała zawód nauczyciela przedmiotów zawodowych w ww. branżach. Wszyscy eksperci mieli wykształcenie wyższe (w tym 75% wykształcenie wyższe magisterskie). 59% badanych było absolwentami akademii, a 33% – wyższych szkół zawodowych. Połowa badanych to nauczyciele przedmiotów zawodowych. Zważywszy na doświadczenie w pracy w oświacie, w badaniu wzięła udział grupa doświadczonych pracowników – 59% badanych miało więcej niż 20 lat stażu. Strukturę zawodową, czyli charakter wykonywanej pracy w oświacie, oraz strukturę stażu zawodowego ekspertów biorących udział w badaniu ilustrują poniższe wykresy.

Wykres 4. Struktura grupy ekspertów według wykonywanego zawodu (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Wykres 5. Struktura grupy ekspertów według stażu w oświacie (w %)

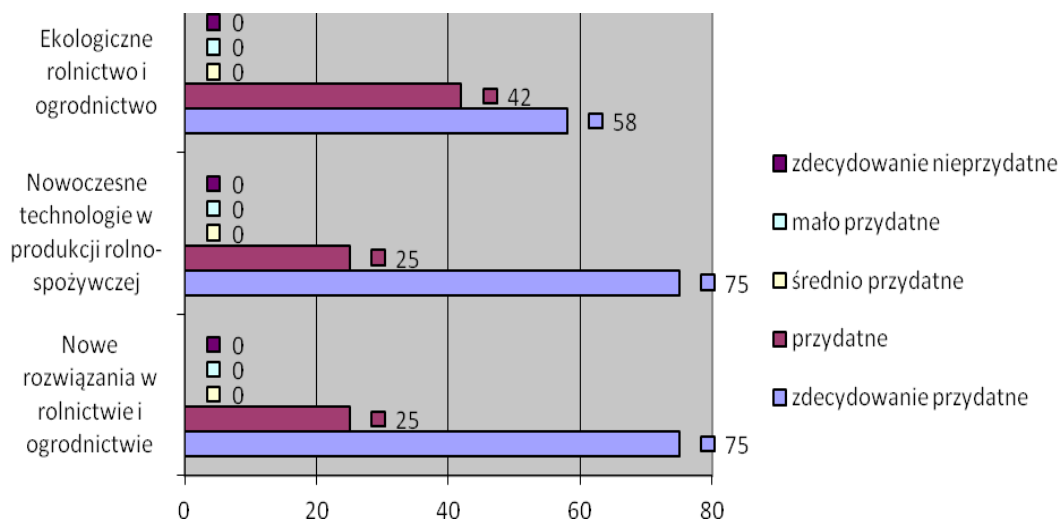


Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

4.1.1. Warsztaty – ocena przydatności proponowanych tematów branżowych oraz czasu trwania warsztatów

Pierwsza ankieta dotyczyła przydatności tematów warsztatów pierwszego modułu PDZ. Eksperti wzięli udział w 45-godzinnych blokach warsztatowych, prowadzonych przez trenerów branżowych. Warsztaty te stanowiły wstęp do praktyk w przedsiębiorstwach. Nauczyciele kształcący specjalistów na potrzeby branż: rolnej, ogrodniczej i spożywczej zostali poproszeni o ocenę przydatności poszczególnych zagadnień tematycznych realizowanych w ramach warsztatów. Zarówno warsztaty *Nowe rozwiązania w rolnictwie i ogrodnictwie*, jak i *Nowoczesne technologie w produkcji rolniczo-spożywczej* zostały ocenione wysoko pod względem przydatności (75% badanych uznało je za zdecydowanie przydatne, a 25% za przydatne dla obydwu tematów). Nieco gorzej zostały ocenione warsztaty poświęcone ekologicznemu rolnictwu i ogrodnictwu, choć i tu nie było wskazań z dolnych granic skali (58% badanych uznało je za zdecydowanie przydatne, a 42% za przydatne). Badani premiowali więc warsztaty poświęcone nowoczesnym rozwiązaniom i technologiom. Dane te obrazuje poniższy wykres.

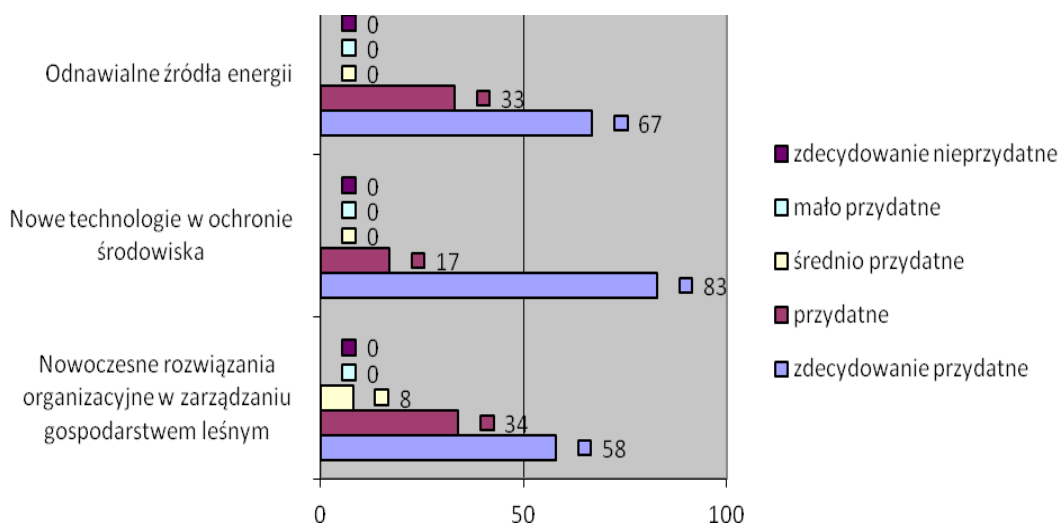
Wykres 6. Ocena przydatności tematyki warsztatów (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Z kolei nauczyciele z branż: leśnej, drzewnej i ochrony środowiska najlepiej ocenili warsztaty poświęcone nowym technologiom w ochronie środowiska (83% badanych uznało je za zdecydowanie przydatne). Również wysoko zostały ocenione warsztaty *Odnawialne źródła energii* (67 % badanych uznało je za zdecydowanie przydatne, a 33% za przydatne). Bardziej zróżnicowane oceny otrzymały warsztaty *Nowoczesne rozwiązania w zarządzaniu gospodarstwem leśnym* (58% badanych uznało je za zdecydowanie przydatne, 34% za przydatne, a 8% za średnio przydatne). Za najbardziej przydatne uznano więc te warsztaty, których tematyka dotyczyła nowatorskich metod ochrony środowiska. Wykres ilustrujący rozkład opinii został zamieszczony poniżej.

Wykres 7. Ocena przydatności tematyki warsztatów cz. 2 (w %)



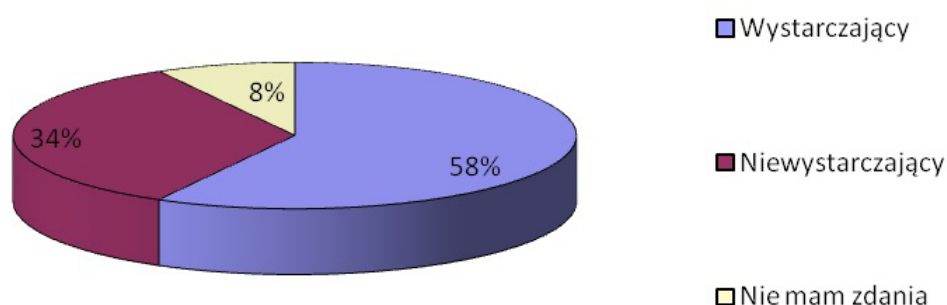
Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Można stwierdzić, że grono ekspertów (obie grupy) pozytywnie oceniło propozycje warsztatowe. Szczególnie dobrze przyjęto propozycje odnoszące się do nowych technologii implementowanych w obszarach, którymi interesowali się badani. Tę informację można potraktować jako istotną wskazówkę przy projektowaniu dalszych ofert warsztatowych dla

podobnych beneficjentów – powinny one zawierać znaczną ilość przykładów zastosowania nowych technologii.

Obie grupy oceniły również czas trwania warsztatów. Ponad połowa badanych uznała 45-godzinne spotkania za wystarczające (58% wskazań). Z kolei 34% specjalistów uznało, że czas trwania warsztatów nie był wystarczający. Strukturę odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.

Wykres 8. Ocena czasu trwania warsztatów



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Ta część ekspertów, która uznała, że czas przeznaczony na warsztaty był niewystarczający, została poproszona o uzasadnienie swojej odpowiedzi. Dzięki temu zdobyto informacje na temat ewentualnych braków w scenariuszu warsztatów. Badani uznali czas przeznaczony na warsztaty za niewystarczający ze względu na:

- bogactwo tematu zachęcające do jego szerszego eksplorowania (*postęp technologiczny, jaki obecnie zachodzi we wszystkich obszarach gospodarki (...) daje możliwość szerszego potraktowania tych tematów*);
- zbyt obszerny zakres realizowanych tematów – warsztaty winny być dłuższe i bardziej szczegółowe (*podzielone na grupy tematyczne zgodnie z kierunkami kształcenia w szkołach*);

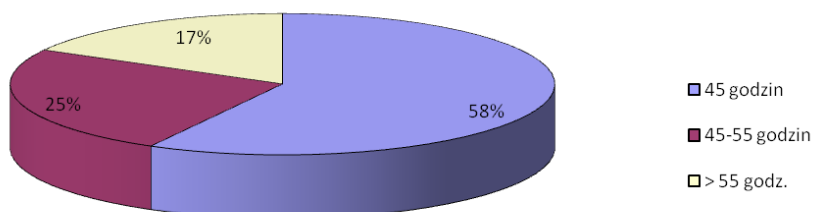
- niewystarczające uwypuklenie wybranych tematów.

Jak widać, powyższe uzasadnienia na pewnym poziomie się wykluczają. Z jednej strony badani mówią o zbyt szerokim zakresie tematów poruszanych w trakcie warsztatów. Z drugiej natomiast padają stwierdzenia o zbyt płytkim potraktowaniu interesujących problemów, które mogą mieć znaczenie dla zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce.

Badani proponują dwu-, a nawet trzydniowe bloki warsztatowe, głęboko eksplorujące dane zagadnienia, uwzględniające specyfikę poszczególnych branż. Rozszerzenie zakresu czasowego warsztatu miałyby na celu z jednej strony zaspokojenie potrzeby szczegółowej analizy danego problemu poprzez dokładne wyczerpanie omawianego tematu, a z drugiej – dawałoby szansę na utrwalenie wiedzy ogólnej, dającej podstawy szerszego zrozumienia roli nauczyciela zawodowego.

Ponowiona ankieta miała na celu doprecyzowanie przez badanych optymalnego czasu, jaki powinien zostać przeznaczony na warsztaty branżowe. Uzyskane wyniki ilustruje poniższy wykres.

Wykres 9. Optymalny czas trwania warsztatów branżowych



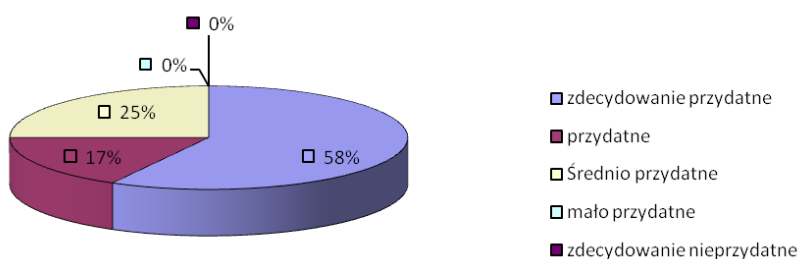
Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Poruszenie w kolejnej ankiecie tematu czasu trwania warsztatów – wynikające z faktu, że w pierwszej ankiecie 34% badanych wskazało na niewy-

starczający zakres czasowy warsztatów – pozwoliło na doprecyzowanie opinii ekspertów i wskazanie optymalnego czasu, w jakim powinny być one prowadzone w przyszłości. 58% ekspertów uznało, że optymalny czas na realizację warsztatów to 45 godzin. 25% ankietowanych zdecydowało, że wydłużenie czasu przeznaczonego na realizację postawionych zadań o maksymalnie dwieście godzin pozwoliłoby łatwiej osiągnąć postawione przed grupą cele, a 17% stwierdziło, że tego rodzaju zajęcia powinny trwać więcej niż 55 godzin.

Obie grupy badanych wzięły także udział w ośmiogodzinnych warsztatach dotyczących zewnętrznych źródeł finansowania działalności oświatowej w branżach rolno-spożywczej oraz ochrony środowiska. W pierwszej kolejności uczestnicy oceniali przydatność warsztatów – 58% uznało je za zdecydowanie przydatne, zaś 17% za przydatne. Z kolei 25% badanych oceniła wspomniane warsztaty jako średnio przydatne. Czas trwania warsztatów został przez większość badanych (75%) uznany za wystarczający. Zaledwie 8% oceniło, że był on niewystarczający. Jako uzasadnienie badani podawali zbyt małą ilość czasu na analizę dobrych praktyk, czyli konkretnych przykładów pozyskiwania środków unijnych, a także wskazywali odpowiedniejszego adresata tego typu warsztatów, mianowicie kadrę zarządzającą. Wyniki uzyskane za pomocą tej części ankiety prezentuje poniższy wykres.

Wykres 10. Ocena warsztatów ośmiogodzinnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

4.1.2. Ocena przeprowadzonych warsztatów

Badani wskazywali, że warsztaty są niezbędne dla rozwoju zawodowego tak nauczycieli, jak i kształconych przez nich przyszłych pracowników. Ich zdaniem warsztaty są pomocne w uzupełnianiu i aktualizowaniu wiedzy oraz programów nauczania (*otrzymane materiały szkoleniowe będą stanowiły podręczne źródło najnowszej wiedzy, materiały w formie elektronicznej mogą być łatwo wykorzystane jako nowoczesne środki dydaktyczne w nauczaniu*). W ankiecie badani wykazywali większe zainteresowanie warsztatami związanymi z praktyką zawodową, niż takimi, które dotyczyły działalności pozamerytorycznej – pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania działalności oświatowej. Mogło to wynikać z faktu, że w codziennym życiu zawodowym ich uwaga jest mocniej skoncentrowana na zagadnieniach bezpośrednio odnoszących się do problemów związanych z przekazywaniem wiedzy, a mniej z organizacją i logistyką procesu nauczania. Eksperci zarekomendowali:

- Bardziej precyzyjny dobór zagadnień ze względu na specyfikę poszczególnych branż, którymi zajmują się nauczyciele (przykładowo: *specjaliści od produkcji zwierzęcej nie interesują szczegóły dotyczące przetwórstwa żywności, podobnie jak specjaliści od produkcji roślinnej nie interesują szczegóły, np. genetyki zwierząt, a sektor spożywczy zainteresowany jest głównie technologiami przetwarzania produktów, a nie produkcją roślinną i zwierzęcą*). Wskazują oni jednak, że szerokie potraktowanie tematu pozwala zdobyć wiedzę na temat sytuacji w innych branżach z tego samego bloku tematycznego.
- Dalsze rozszerzenie zagadnień związanych z konkretnymi procesami technologicznymi, szczególnie w branży spożywczej (np. kuchnia molekularna czy żywność modyfikowana genetycznie). Badani rozumieli jednak, że poruszenie wszystkich tematów w ramach warsztatów jest niemożliwe i dostrzegli rolę dalszego samokształcenia na podstawie sygnalizowanych podczas warsztatów treści.

- Dalsze powiązanie teorii z praktyką (*Nauczyciele preferują wyjazdy studyjne do zakładów pracy, które pozwalają na obserwację sposobów produkcji, organizacji pracy itd. (...) Doświadczenia wyniesione z pracy na stanowisku przyszłego pracownika pozwolą zweryfikować wyobrażenia o jego pracy z rzeczywistością [teorię z praktyką]. Nauczyciel podejmujący pracę po studiach wyższych doświadczeń praktycznych ma bardzo mało lub wcale (...) oraz (...) nie zna zagadnień związanych z organizacją zajęć edukacyjnych u pracodawców. W polskim systemie edukacyjnym słabość kształcenia praktycznego realizowanego u pracodawców związana jest z małą ilością literatury fachowej, niskim stopniem upowszechniania dobrych praktyk oraz niewystarczającymi umiejętnościami nauczycieli w zakresie organizacji i realizacji zajęć u pracodawców. Praktyka nauczycieli w zakładzie pracy powinna być wykorzystana także na zastanowienie się, jak w warunkach tego zakładu można organizować i realizować zajęcia praktyczne lub praktyki zawodowe dla uczniów*).
- Więcej elementów związanych z metodyką kształcenia, szersze wykorzystanie nowoczesnych metod na samych warsztatach.

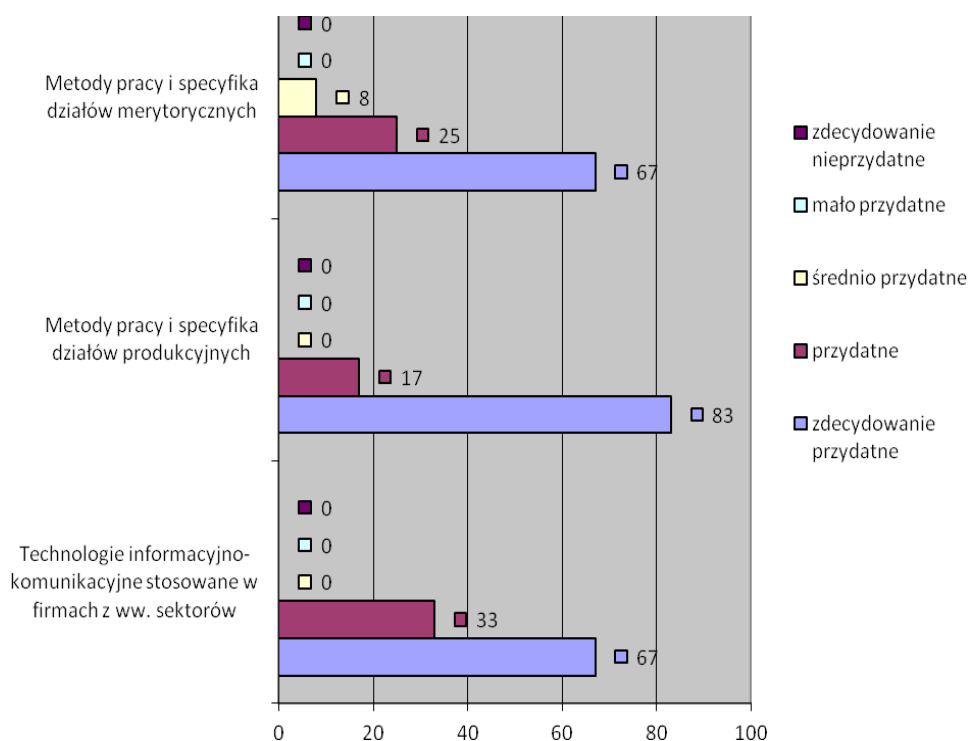
Reasumując, badana grupa była przekonana o istotności i zasadności przeprowadzania warsztatów. Oczekiwała jednak większego pogłębienia wiedzy szczegółowej i praktycznej, wobec której teoria pełni rolę wspierającą, a nie nadrzędną. Wyraźnie zaznaczano potrzebę silniejszego zaangażowania ze strony pracodawców, którzy oferują zbyt mało zarówno nauczycielom, jak i ich podopiecznym.

4.1.3. Ocena przeprowadzonych praktyk

Po warsztatach odbyły się trzytygodniowe praktyki dla nauczycieli, trwające łącznie 120 godzin (po 8 godzin dziennie) w przedsiębiorstwach z określonych branż. Badani zostali poproszeni o ocenę trzech bloków tematycznych pod kątem ich przydatności z perspektywy nauczania w szkol-

nictwie zawodowym w branżach: rolniczej, spożywczej, ogrodniczej, leśnej i ochrony środowiska. Najwyżej w tym względzie oceniono praktyki *Metody pracy i specyfika działów produkcyjnych* (83% badanych uznało je za zdecydowanie przydatne, 17% za przydatne). *Technologie informacyjno-komunikacyjne stosowane w firmach z ww. sektorów* oraz *Metody pracy i specyfika działów merytorycznych* zostały ocenione jako zdecydowanie przydatne przez 67% badanych (przy czym w przypadku pierwszego z nich 8% badanych oceniło je jako średnio przydatne). Biorąc pod uwagę czas trwania praktyk, aż 92% badanych uznało go za wystarczający. Badani sugerowali dywersyfikację zakładów pracy, w których mają się odbywać praktyki, co byłoby korzystne także z punktu widzenia cyklu produkcyjnego. Wyniki te przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 11. Ocena przydatności wiedzy według ekspertów



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Bardzo dobrze został oceniony program praktyk – badani nie wskazywali żadnych elementów, których brakowało w trakcie realizacji praktyk. Nie mieli też sugestii co do ewentualnych zmian programu. Zgodnie uznali praktyki nauczycieli i instruktorów w przedsiębiorstwach za potrzebne.

Nauczyciele mieli również takie samo zdanie na temat przydatności przygotowywania programu modułu zajęciowego dla uczniów szkół. Zadaniem uczestników praktyk było bowiem skonstruowanie go na podstawie jednego z tematów realizowanych podczas warsztatów, weryfikowanego w trakcie praktyk. Wszyscy uznali przydatność tego modułu w dopasowywaniu wiedzy teoretycznej przekazywanej uczniom do realiów pracy w omawianych branżach.

Eksperci upatrywali w praktykach wielorakich korzyści, bowiem ich realizacja pozwoliła m.in.:

- Poznać uczestnikom praktyk realia pracy w przedsiębiorstwie i nawiązać współpracę z fachowcami (*Szczególnie wysoko oceniam zaplanowanie udziału tutora podczas tych praktyk. Można się bowiem spodziewać, że opiekun ze strony zakładu pracy jest osobą znakomicie zorientowaną w zakresie merytorycznej organizacji pracy i wykonywania czynności zawodowych, nieczęsto jest zorientowany, w jaki sposób organizować transfer wiedzy i umiejętności*).
- Dostosować przekazywaną wiedzę do realiów praktyki, co przekłada się na zwiększenie skuteczności przygotowywania uczniów do pracy w przedsiębiorstwach (*Możliwości zapoznawania się nauczycieli i instruktorów z nowościami technologicznymi oraz nowymi rozwiązaniami stosowanymi w praktyce. (...) Zapoznanie się z konkretnymi stanowiskami oraz wymaganiami, jakie powinni spełnić przyszli pracownicy, co w znaczący sposób może poprawiać jakość kształcenia zawodowego poprzez dostosowywanie warunków, w jakich odbywa się praktyczna nauka zawodu, oraz pozwoli dostosować treści nauczania do wymogów rynku pracy*).

- Aktualizować wiedzę i umiejętności technologiczne.
- Urealnić szansę na współpracę podmiotów gospodarczych z placówkami edukacyjnymi.

4.1.4. Obowiązki i zadania podczas odbywania praktyk

Za najbardziej przydatne dla nauczycieli badani uznali poszerzenie zasobów wiedzy i kwalifikacji w obrębie własnej specjalności zawodowej, aktywne uczestnictwo w zajęciach szkoleniowych i praktykach oraz możliwość skorzystania z rozwiązań technologicznych stosowanych w przedsiębiorstwach z danej branży. Najgorzej oceniono obowiązki i zadania wymagające pracy analitycznej, takie jak udział w testach, wypełnianie ankiet samooceny, monitorowanie osiąganych wyników, ale i w tych dziedzinach nie pojawiły się żadne wskazania odpowiedzi: „mało przydatne” czy „zdecydowanie nieprzydatne”. Aż 92% badanych uznało wymienione zadania i obowiązki za wystarczające do realizacji wysokiego poziomu wdrażania PDZ. Jedyna sugestia uzupełnienia tej listy zadań i obowiązków dotyczyła tworzenia zestawów ćwiczeń dla uczniów z wykorzystaniem doświadczeń zdobytych podczas praktyk. Rozkład odpowiedzi ilustruje poniższa tabela.

Tabela 3. Obowiązki i zadania nauczycieli w ocenie uczestników (w %)

Lp.	Tematyka warsztatów	Zdecydowanie przydatne	Przydatne	Średnio przydatne
1	aktywne uczestnictwo w zajęciach szkoleniowych i praktykach	92	8	-
2	poszerzania zasobu wiedzy i kwalifikacji w obrębie własnej specjalności zawodowej	100	-	-
3	zapoznanie się z metodami pracy w przedsiębiorstwach z branż objętych projektem	83	17	-

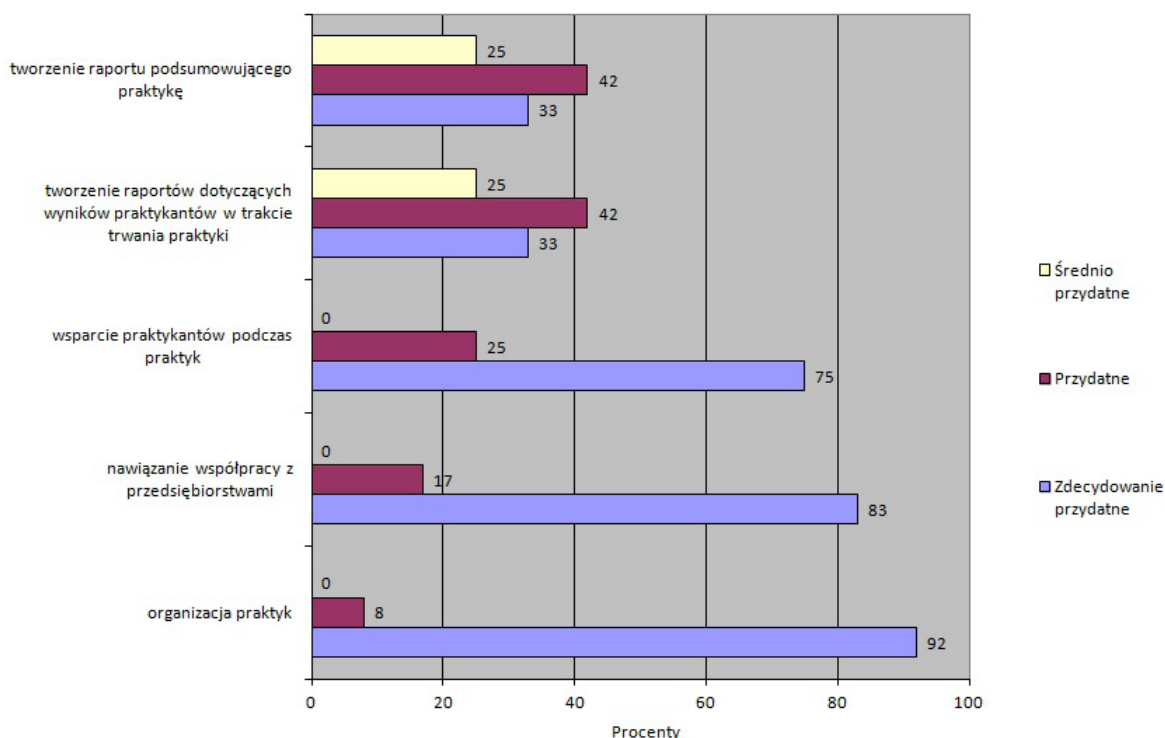
4	korzystania z rozwiązań technologicznych stosowanych w przedsiębiorstwach z danej branży	92	8	-
5	zaznajomienie się ze specyfiką działania sekcji produkcyjnych i merytorycznych	67	33	-
6	udział w seminariach podsumowujących	58	34	8
7	skonstruowanie modułu zajęć dla młodzieży na podstawie wiedzy praktycznej wyniesionej z praktyk	67	33	-
8	udział w testach, wypełnianie ankiet samooceny – monitorowanie osiągniętych wyników	42	50	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Biorąc pod uwagę wykaz obowiązków i zadań przypisanych tutorom – opiekunom praktyk ze strony wnioskodawcy (zilustrowany na poniższym wykresie), za zdecydowanie przydatne uznano organizację praktyk i nawiązanie współpracy z przedsiębiorcami. Najniżej w tym względzie zostały ocenione zadania dotyczące raportowania (42% badanych uznało je za przydatne, 25% za średnio przydatne). Aż 92% badanych uznało poniższą listę obowiązków i zadań za wyczerpującą. Rekomendacja dotyczyła zaś wsparcia praktykantów podczas praktyk. Zdaniem ekspertów należy doprecyzować jego charakter tak, by wspomóc nauczyciela w dalszym przekazywaniu zdobytej wiedzy (*Bardzo ważne byłoby również wsparcie w zakresie analizy warunków i możliwości, które mogą przyczynić się do transferu własnych doświadczeń nauczyciela na modelowanie przyszłych*

warunków kształcenia w zawodzie) oraz szerokim poznaniu zasad funkcjonowania zakładu, w którym odbywają się praktyki, w tym zachodzących w nim procesów produkcyjnych.

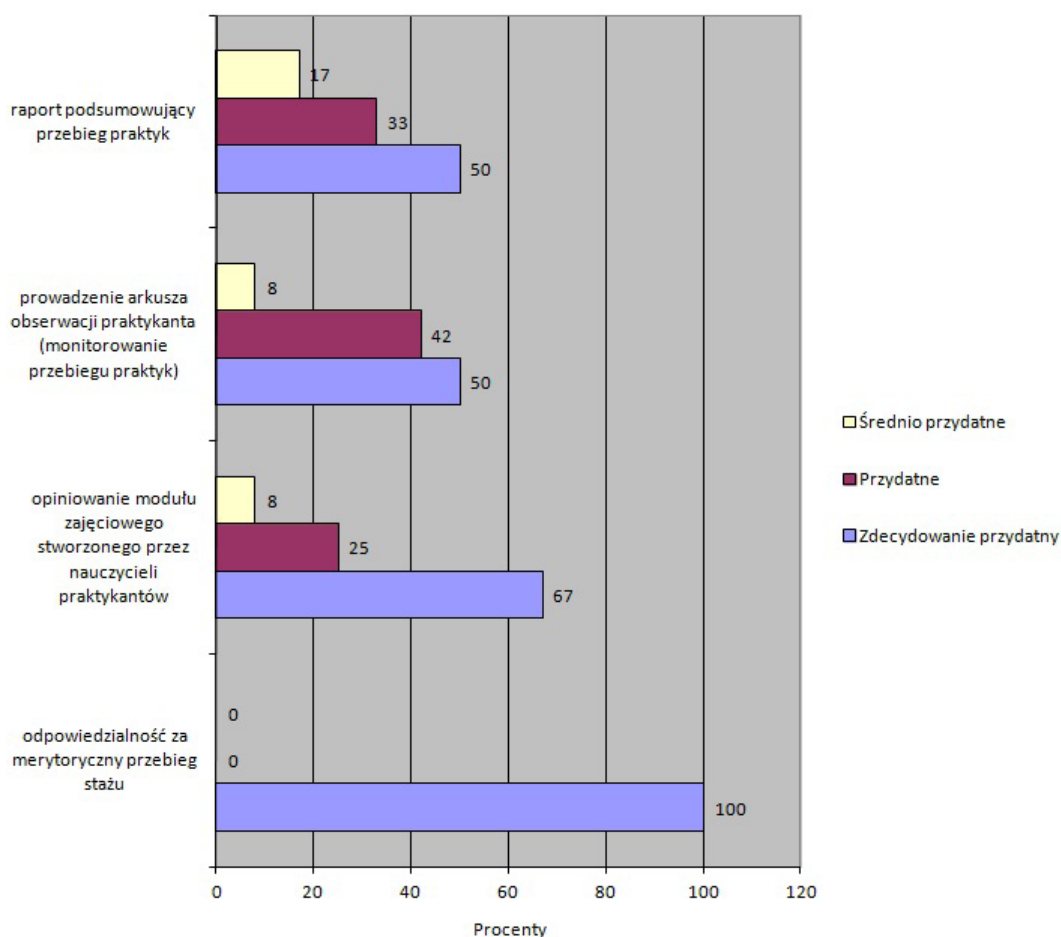
Wykres 12. Obowiązki i zadania tutorów



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Poniższy wykres dotyczy opinii badanych na temat opiekunów praktyk ze strony przedsiębiorstw. Badani za zdecydowanie przydatny spośród ich obowiązków uznali odpowiedzialność za merytoryczny przebieg stażu. Najgorzej oceniono w tym zakresie zadania dotyczące monitoringu i raportowania (choć i tak połowa badanych uznała je za zdecydowanie przydatne). Wszyscy nauczyciele i instruktorzy uznali je za w pełni wystarczające.

Wykres 13. Obowiązki i zadania opiekunów praktyk

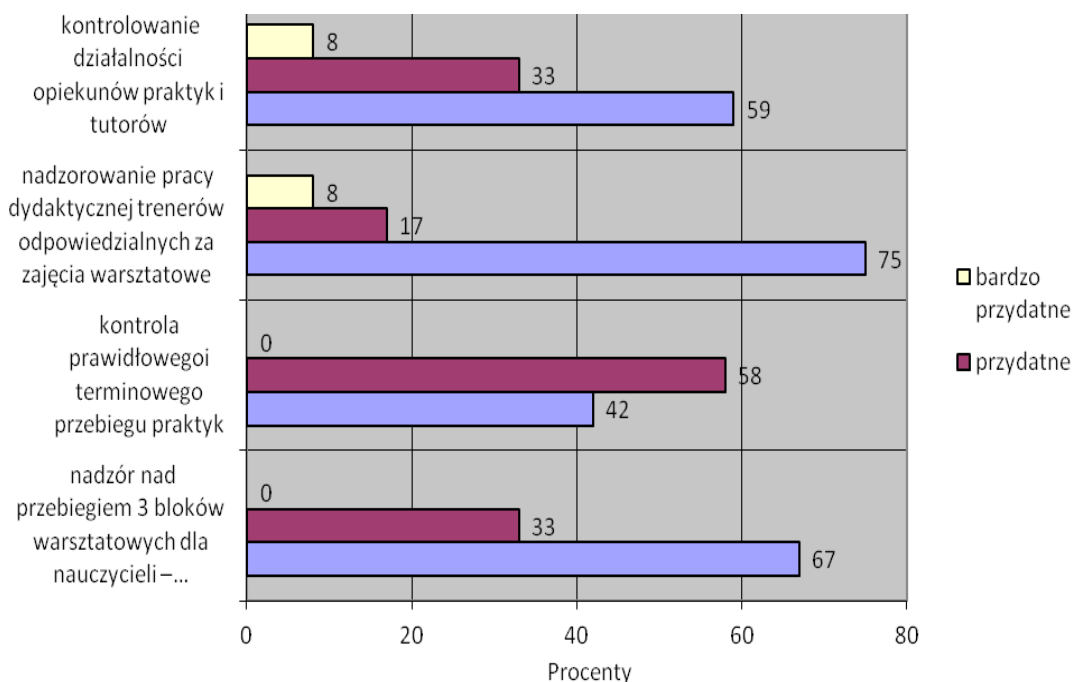


Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

Bardziej zróżnicowane opinie uzyskano w przypadku zadań przypisanych koordynatorowi ds. realizacji warsztatów i praktyk. Nadzorowanie pracy dydaktycznej trenerów odpowiedzialnych za zajęcia warsztatowe zostało uznane za zdecydowanie przydatne przez 75% badanych. Także nadzór nad przebiegiem trzech bloków warsztatowych dla nauczycieli praktykantów objętych projektem został oceniony wysoko (67% wskazań – zdecydowanie przydatne). 92% uznało tę listę za wystarczającą. Rekomendacja dotyczyła korelacji kalendarza praktyk i czynności terenowych

(dostosowanie harmonogramu praktyk do kalendarza czynności prac terenowych, aby uczniowie i opiekunowie praktyk mogli bezpośrednio obserwować i wykonywać dane czynności).

Wykres 14. Obowiązki i zadania koordynatorów



Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach projektu.

4.1.5. Realizacja pilotażu Programu Doskonalenia Zawodowego – rekomendacje ekspertów

Pilotaż Programu Doskonalenia Zawodowego miał na celu nie tylko ocenę scenariusza warsztatów, ale również przygotowanie rekomendacji dla przyszłych działań. Dzięki opiniom ekspertów można określić nie tylko wzorcową propozycję PDZ, ale również dołączyć wskazówki praktycznych rozwiązań przy wdrażaniu programu.

Wnioski płynące z analizy materiału badawczego zebranego metodą Delphi wśród ekspertów można przedstawić w formie następujących rekomendacji:

- konieczność wysłuchania potrzeb nauczycieli – zbieranie interesujących ich tematów kształcenia i poszukiwanie przedsiębiorstw mogących je zrealizować; uwzględnienie analiz potrzeb nauczycieli lub sugestii dyrektorów; konstrukcja treści szkoleń dostosowana do specjalizacji nauczycieli;
- ewaluacja programów powstałych w wyniku projektu i ich praktyczna realizacja w szkołach;
- zaprogramowanie opcjonalnych terminów szkoleń ze względu na rok szkolny i sezonowość działań podejmowanych w różnych branżach; informowanie o nich z dość dużym wyprzedzeniem;
- współpraca przedsiębiorstw (tylko tych o wysokim standardzie) i nauczycieli, by praktyki w zakładach stały się dobrym zwyczajem;
- nacisk na ćwiczenia praktyczne nadzorowane bezpośrednio przez fachowego instruktora w różnych przedsiębiorstwach tak, by poznać ich specyfikę produkcyjną;
- wzbogacenie projektu o konsultację metodyczną w celu efektywnego przekazywania uczniom zdobytej wiedzy.

Wskazówki dotyczące wzorcowej propozycji PDZ pokrywają się w części z rekomendacjami na temat wdrażania programu. Badani jako istotne wymieniali: dobór miejsca praktyk – przedsiębiorstw wiodących; dodatkowe moduły doskonalące uczestników w zakresie metodyki (w tym uwzględnienie opracowania konkretnych materiałów dydaktycznych oraz zastosowania multimedialnych pomocy dydaktycznych jako efektu szkolenia); nacisk na praktykę i długofalową współpracę z przedsiębiorstwami pozwalającą na stworzenie bazy firm. Dodatkowo nauczyciele i instruktorzy zwracali uwagę na:

- Konieczność zasięgania opinii pracodawców, absolwentów, pośredników pracy; wypracowanie metod nauczania, które

skuteczniej przygotowywałyby uczniów do zdawania egzaminów zewnętrznych oraz znalezienia zatrudnienia.

- Pilną potrzebę przygotowania nauczycieli do wykonywania tych nowych obowiązków (*Dotychczas nauczyciele samodzielnie nie projektowali programów edukacyjnych. Korzystali z programów opracowanych przez zespoły ekspertów i wpisanych na listę programów dopuszczonych do użytku w szkole przez Ministra Edukacji Narodowej. Nie mają więc takich umiejętności na odpowiednio wysokim poziomie. Jeżeli program praktyk przewiduje opracowanie programu modułu dla zawodu – nauczyciel praktykant powinien otrzymać takie wsparcie*).

4.2. Wyniki badań metodą zogniskowanego wywiadu grupowego

Sesje fokusowe (trwające łącznie 190 min.) przeprowadzono z udziałem 12 zaproszonych ekspertów z zakresu edukacji, kadry zarządzającej szkół technicznych, liceów profilowanych i szkół policealnych kształcących na potrzeby branż objętych projektem (tej samej grupy, która brała udział w badaniu delfickim). Badanie przeprowadzono w dniach 8 i 15 października 2011 roku w Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie. Ich celem było zebranie pogłębionych informacji służących ocenie pilotażowego wdrażania Programu Doskonalenia Zawodowego oraz sformułowanie rekomendacji dla sprawniejszej realizacji podobnych projektów w przyszłości.

Badanie to potwierdziło część ustaleń i rekomendacji uzyskanych w wyniku badania metodą delficką. Program Doskonalenia Zawodowego został uznany za ważny z perspektywy dostosowania jakości kształcenia do nieustannie zmieniających się wymagań rynku pracy. Eksperci stwierdzili, że współczesne niedopasowanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb pracodawców, a przede wszystkim nieodpowiednie zaplecze technologiczne

oraz niewielkie praktyczne doświadczenie nauczycieli są głównymi czynnikami negatywnej oceny obecnej jakości kształcenia. Rozwój zawodowy kadry jest istotnym elementem zmiany tego stanu rzeczy – przede wszystkim jako kuźnia nowych umiejętności, ale też jako obszar budowania motywacji do dalszej pracy. W tym kontekście szczególnie pozytywne oceny zyskał drugi moduł programu – praktyki w przedsiębiorstwach odbywane przez nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Eksperci uznali, że jest to efektywna metoda doskonalenia umiejętności nauczycieli, pozwalająca im na zapoznanie się z realnymi warunkami pracy i najnowszymi technologiami. Podkreślali, że pozwala ona także na stworzenie platformy współpracy i transferu wiedzy między uczestnikami.

By odpowiednio wprowadzić badanych w tematykę projektu, zadano im pytania wstępne, skupiające się na ogólnej sytuacji kształcenia w Polsce, w tym na ocenie obecnej sytuacji szkolnictwa zawodowego w Polsce, czynnikach kształtujących jego wizerunek w społeczeństwie i wpływających na jakość samego kształcenia. Poproszono także o rekomendacje w temacie dostosowania jakości kształcenia do wymogów rynku pracy.

W trakcie udzielania odpowiedzi na pytania uczestnicy badania aktywnie włączali się w tworzenie wskazówek dla realizatorów przyszłych inicjatyw tego typu. Wśród tych wskazówek należy wymienić:

- podział uczestników na mniejsze grupy (zgodne ze specjalizacją zawodową);
- większą specjalizację tematyki zajęć warsztatowych;
- indywidualizację proponowanych form doskonalenia w oparciu o przeprowadzone wcześniej badanie potrzeb uczestników projektu;
- wprowadzanie zagadnień metodycznych, budujących warsztat pracy nauczyciela.

Badani zostali spytani m.in. o bariery poprawnego rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce. Jako główne wymienili:

- Bariery związane z prowadzeniem szkół, w tym swoiste upolitycznienie szkolnictwa zawodowego na poziomie powiatów

(Powiaty nie zawsze wiedzą, w jaki sposób chcą kształtować sieć szkół na swoim terenie, zbyt często pakuje się do rozwiązań merytorycznych tzw. polityka).

- *Nieadekwatność kształcenia do potrzeb rynku pracy – w tym brak zainteresowania zawodami unikatowymi oraz puste obietnice edukacyjne (W roku 1998 szkoły przekazano powiatom, bo powiaty wiedziały lepiej. Teraz okazało się, że z klasyfikacji zawodów w połowie praktycznie nie ma kształcenia, bo powiat nie jest zainteresowany zawodami unikatowymi, np. po co nam pszczelarze. Kiedyś szkoły kształciły w skali kraju po 40 absolwentów, bo takie były potrzeby gospodarki, przekazanie szkół powiatom spowodowało to, że mamy w każdym powiecie albo budowlankę, albo samochodówkę, gastronomik... w pewnym momencie okaże się to, co jest z ekonomistami na poziomie wyższym – że mamy tylu księgowych, menedżerów, a nie mamy sił wytwórczych).*
- *Niską jakość kształcenia praktycznego (Jeśli chodzi o zawodowe kształcenie teoretyczne, to jest ono na bardzo przyzwoitym poziomie i jest ono stosunkowo dobrze realizowane, natomiast to, co niszczy wizerunek absolwenta kształcenia zawodowego, to brak profesjonalnych umiejętności praktycznych). Na niską jakość kształcenia praktycznego składają się:*
 - *Słaba baza dydaktyczna (Baza do kształcenia praktycznego została poprzez reformę bardzo okrojona).*
 - *Niskie kompetencje kadry pedagogicznej, obawa przed podejmowaniem zajęć praktycznych przez nauczycieli, niechęć do praktycznej weryfikacji wiedzy:*
 - *Pani dostanie zajęcia praktyczne i lekcje – odpowiedź: lekcje tak, zajęcia praktyczne nie.*
 - *Nauczyciele też niestety nie są specjalnie dobrze przygotowani do podejmowania wyzwań związanych z kształceniem praktycznym. Większość boi*

się takich praktycznych zadań – a niestety dzisiaj, aby sensownie przebiegało kształcenie, trzeba doprowadzić do sytuacji, kiedy nauczyciel kształcenia zawodowego nie boi się wykonania zadania praktycznego w sensie demonstracji tego osobom uczącym się. Prawdą jest, że tutaj czasami bywa trudno, niektóre zadania zawodowe są zadaniami niebezpiecznymi, tutaj nauczyciel waży odpowiedzialność, czy postawić ucznia w takiej sytuacji dydaktycznej, czy nie, czy nie będzie to skutkowało konsekwencjami, tj. wyeliminowaniem z zawodu, bo takie ryzyko też istnieje.

- Egzaminy zawodowe oparte na teorii, wymuszające na nauczycielach organizację kształcenia pod tym kątem (*Egzamin zewnętrzny wymusza na nas taki, a nie inny sposób kształcenia młodzieży, bo potem szkołę ocenia się po tym, jaki ma procent zdawalności, młodzież też przychodzi do takiej szkoły, gdzie wiadomo, że się ten egzamin zdaje*).
- Niski społeczny prestiż szkół zawodowych jako placówek dla tych, którzy nigdzie indziej nie znaleźliby miejsca. Zdaniem badanych jest to tym bardziej krzywdzące, że na rynku pracy istnieje realne zapotrzebowanie na specjalistów o wykształceniu zawodowym. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest ciągła „walka o ucznia”:
 - *Organ prowadzący ma pieniądze za każdego ucznia, więc chodzi o to, by ściągnąć młodzież.*
 - *Szkoły, by ściągnąć ucznia, tworzą kierunki, nie mając żadnej bazy dydaktycznej, nauczycieli zawodu, taki hydraulik siedzi na zajęciach, czyta, ogląda gazety i maluje płot, a potem się okazuje, co on umie.*
 - *U mnie kształci się w konkretnych zawodach, a to co mnie przeraża to to, że organ prowadzący (samorząd powiatu-*

wy) wyraża zgodę lekką rączką, jeśli są tylko chętni, oszukuje się młodzież, tworząc np. szkoły mundurowe, które nic nie dają, absolutnie nic, tylko tyle, że sobie pochodzą w mundurze, wymyślają, żeby tylko przyszła młodzież.

- Brak efektywnego doradztwa zawodowego zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców (*Do nas trafiają uczniowie z przypadku, nie wiedzą, co ich czeka w tej szkole, młodzież, która niekoniecznie chce kształcić się w danym zawodzie*).

Aby przełamać te bariery, niezbędne są głębokie, systemowe zmiany. Kolejne rozdziały zawierają próbę nakreślenia kierunków tych zmian.

4.2.1. Ocena Programu Doskonalenia Zawodowego

Analizując problemy i wyzwania, przed którymi stoi szkolnictwo zawodowe, uczestnicy oceniali przydatność Program Doskonalenia Zawodowego. Wśród trudności wskazanych podczas realizowanej sesji nauczyciele wymieniali:

- Złe doświadczenia przekładające się na rekrutację do projektu. Nauczyciele są nieufni wobec tego typu projektów, ponieważ ich wcześniejszy udział w innych szkoleniach z tego zakresu wyrobił w nich przekonanie o niskiej jakości programów, skutkującej stratą czasu i środków (*Jeśli jadę na projekt i uczę się tam niewiele i na następnym znowu jest to samo, to przed kolejnym poważnie się zastanawiam, czy wziąć w nim udział. Jaką mam gwarancję, że tym razem będzie inaczej?*).
- Brak motywacji, często wynikający z przyczyn charakterologicznych (*To od charakteru człowieka zależy – ja lubię jeździć na szkolenia i okazuje się, że ta sama grupa ludzi jeździ, a nie można wyciągnąć innych, chociaż mają czas i mogą*).
- Brak czasu (*Nauczyciele nie mają czasu na to, by podejmować dodatkowe szkolenia, by uczestniczyć w tego typu programach*);

- Problemy natury organizacyjnej – realizacja zajęć, organizacja zastępstw (terminy szkoleń często nie odpowiadają kalendarzowi roku szkolnego, co może wynikać z czynników natury proceduralno-finansowej (*Na to się nakłada budżet niestety, bo my nie jesteśmy w stanie przewidzieć, który projekt kiedy ruszy – ministerstwo otrzymuje pieniądze, albo je wyda do końca roku, albo je oddaje*).

Eksperci różnie ustosunkowali się do oczekiwań odnośnie do poświęcania czasu wolnego na doskonalenie się (warsztaty, szkolenia związane z pracą zawodową), co stanowi aktywność docenianą np. przez dyrekcję szkół. Podkreślali jednak trafność decyzji o wprowadzeniu zajęć warsztatowych w PDZ w systemie weekendowym (piątek, sobota, niedziela). Pierwotny pomysł realizacji warsztatów od poniedziałku do piątku ocenili jako potencjalny czynnik utrudniający rekrutację (*Jeden dzień ze szkoły dyrektor przeżyje*).

Eksperci jeszcze przed szczegółową oceną PDZ zaproponowali szereg zmian, które według nich pozwoliłyby na znaczącą poprawę sytuacji w systemie kształcenia zawodowego. Ich szczegółowa treść znajduje się poniżej:

- Badanie potrzeb kadry pedagogicznej:
 - *Takie rozeznanie w potrzebach powinno się odbywać na bieżąco i od razu można zgłaszać chęć udziału w praktyce, szkoleniu, projekcie.*
 - *Badanie indywidualnych potrzeb jest niezmiernie istotne, żeby potem móc wybrać najlepszą ofertę. Projektów jest teraz sporo i często mają bardzo podobną tematykę.*
- Weryfikacja firm i ofert:
 - *Projekt piszą różne firmy, nie ma znaczenia, czy coś się odbyło, czy się nie odbyło, koniec i do domu. Potem firma wybiera inny zakład, nie ma żadnych konsekwencji dla osób, które nie zrealizowały tego programu.*
 - *Są projekty, które są fajne i jest na nich pełno ludzi, nauczyciele sobie przekazują informację, że tam jest dobrze, tam jedźcie.*

- *Należy skrupulatnie wybierać przedsiębiorców, sprawdzać, czy to, co obiecują w programie, naprawdę mogą zaoferować.*
- Baza firm przyjmujących nauczycieli na praktyki. Badani stwierdzili, że praktyki powinny się odbywać się w systemie ciągłym w trakcie roku szkolnego. Nie powinny być one jednorazowym wydarzeniem związanym z uczestnictwem w projekcie:
 - *Nauczyciele powinni systematycznie odbywać takie praktyki.*
 - *Okresowo również w ciągu roku szkolnego.*
- Intensywne warsztaty doskonalące z zakresu wąskiego, specjalistycznego, ale odpowiadającego zapotrzebowaniu nauczycieli tematu:
 - *Przez trzy dni szkolenia nauczyłam się więcej niż przez 3 tygodnie praktyk. Musiałam coś konkretnego robić i wróciłam zadowolona (...).*
 - *Co z tego, że są liczne projekty, ale one długo trwają i nie zawsze nauczyciele mogą z nich skorzystać.*

4.2.2. Ocena warsztatów

Warsztaty prowadzone w ramach Programu Doskonalenia Zawodowego obejmowały dwie części. Pierwsza była prowadzona przez doświadczonych trenerów i trwała 45 godzin. Druga była ukierunkowana na przybliżenie tematyki zewnętrznych źródeł finansowania czego działalności oświatowej. Oba bloki zajęć zostały ocenione przez nauczycieli podczas zogniskowanego wywiadu grupowego w dwóch osobnych aspektach:

- założeniach teoretycznych – warsztaty przeprowadzone na początku projektu;
- części praktycznej – trzytygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach.

W pierwszej części badani odnieśli się do warsztatów prowadzonych przez doświadczonych trenerów, oceniając realizację i dobór zagad-

nień w trakcie zajęć, ich ogólną przydatność oraz stopień zaspokojenia potrzeb nauczycieli. Oceniając warsztaty, uczestnicy dyskusji podkreślali, że zajęcia te były bardzo potrzebne. Ze względu na dynamiczny rozwój technologiczny wiedza szybko się dezaktualizuje, a warsztaty pozwalają na jej sprawną aktualizację:

- *Zaproponowane tematy pozwalały na aktualizację wiedzy.*
- *Tematyka warsztatów – nowoczesne technologie – to najbardziej potrzebne obecnie zagadnienia.*
- *Ogólnie to tematy jak najbardziej właściwe, jeśli chcemy kształcić młodzież, która odnajdzie się na rynku pracy.*

Zastrzeżenia zgłoszone przez poszczególnych uczestników dotyczyły przede wszystkim:

- *zbyt szerokiego zakresu merytorycznego warsztatów (niech to będzie mniej, a konkretniej);*
- *połączenia branż (grupy są za szerokie, powinny być precyzyjnie dobrane ze względu na zakres merytoryczny).*

Zdaniem uczestników odpowiedzią na wskazane kwestie problemowe byłoby wnikliwe badanie potrzeb grupy docelowej projektu. W PDZ badanym brakowało – i o to rozszerzyliby program – przede wszystkim zagadnień pedagogicznych, metodycznych, których znajomość jest niezbędna do efektywnego nauczania oraz do skutecznego projektowania programów modułowych:

- *Ten projekt jest napisany z zachowaniem metodyki właściwej dla konstruowania takich projektów, co jest językiem zdecydowanie różnym od merytorycznego języka pedagogicznego, który tutaj powinien w dużo szerszej przestrzeni zafunkcjonować. I w związku z tym, to co napisaliśmy w tych ankietach, nasze oceny nie są kompletne, ponieważ nie byliśmy w stanie wykorzystać całego naszego potencjału, żeby merytorycznie odnieść się do tego, co stanowić może istotę tego przedsięwzięcia.*
- *Dobrze byłoby do konstruowania projektów zapraszać na zasadzie konsultacji dwóch, trzech praktyków pracujących w szkole.*

Idea stworzenia przez uczestników programu modułowego spotkała się z pewnymi wątpliwościami (*Opracowanie modułu jest moim zdaniem mało efektywnym sposobem sprawdzenia nabytych przez uczestników umiejętności. Dużo lepszą formą byłoby stworzenie scenariusza zajęć dla uczniów w tym konkretnym zakładzie pracy i odbycie takich pokazowych praktyk pod okiem metodyka*), gdyż eksperci raczej sceptycznie odnoszą się do nauczania modułowego jako nowej idei kształcenia.

Badani ocenili warsztaty dotyczące zewnętrznych źródeł finansowania działalności oświatowej jako ogólnie przydatne (*Organ prowadzący nie da nam na wszystkiego. Musimy sami być menadżerami i sięgać po środki zewnętrzne. Nie mówię, że jest idealnie, ale pewne rzeczy można zrobić, wiedza, jak to robić, jest bardzo przydatna*). Przy czym zdaniem badanych udział w tego typu zajęciach powinien dotyczyć raczej kadry kierowniczej placówek szkolnych.

4.2.3. Ocena praktyk

Osoby zaproszone do udziału w sesjach fokusowych miały się również odnieść do przygotowania oraz realizacji trzytygodniowych praktyk w przedsiębiorstwach. Pytania zadane ekspertom dotyczyły:

- sposobu realizacji i przebiegu praktyk;
- współpracy szkół z przedsiębiorstwami;
- szanse wykorzystywania modułów w praktyce dydaktycznej;
- sugerowanych zmian.

Badani wskazywali, że dzięki praktykom nauczyciele mają możliwość zapoznania się z rozwiązaniami stosowanymi w nowoczesnych przedsiębiorstwach. Dostęp do praktyk powinien być stałym elementem efektywnego systemu doksztalcania, bo jest to bardzo istotny element doskonalenia zawodowego:

- Praktyki to doskonała forma doskonalenia, tyle że czasochłonna.
- Potrzebne jest doskonalenie praktyczne – praca na konkretnym stanowisku u dobrego przedsiębiorcy.

- Na dzień dzisiejszy wielu nauczycieli praktycznej nauki zawodu nie posiada praktycznych umiejętności – udział w praktyce zwiększy atrakcyjność kształcenia, zachęci uczniów.

Jednocześnie badani podkreślali, że umiejętności praktyczne nauczyciela są niezbędne, by odpowiadać na potrzeby uczniów i ciekawie prowadzić zajęcia:

- *Dlaczego uczeń nie chce? Bo zajęcia są nieciekawe. A dlaczego są nieciekawe? Baza, nauczyciele – to wszystko z tego wynika.*
- *Żebym zrobił zajęcia ciekawe, to jadę do szkoły z pełnym bagażnikiem – mam ze sobą komplet kluczy, spawarkę, fartuchy – wszystko własne – 5 elektrod, ale jeśli chcę żeby mi młodzież na koniec zajęć napisała ankietę ewaluacyjną, że tak powinno być, że było dobrze, (...) jeśli zajęcia się kończą o godzinie 13.00, a chłopcy mówią, a możemy zostać do trzeciej?*
- *Jak ja to robię praktycznie? Zatrudniam nauczycieli zawodu z najwyższej półki, bardzo często są to osoby prowadzące jednocześnie swoją firmę. I wtedy uczeń powie: nikt nie zastąpi mi takiego pana. Dzięki temu np. absolwent technikum student trzeciego roku mówi: proszę pani, u mnie na studiach nie ma takich praktyk, takiego sprzętu, pierwszy raz widzę taki sprzęt.*

Odnosząc się do tego modułu, badani zwracali uwagę na trudności związane z jego obiektywną oceną (*Trudno nam jest oceniać, jak nie wiemy, jak się te praktyki odbywały, nie uczestniczyliśmy w nich*). Za kwestię problemową uczestnicy fokusów uznali odbywanie praktyk tylko w jednym zakładzie pracy. Pojawiła się sugestia dotycząca rozszerzenia okresu praktyk – by nie odbywały się one w systemie ciągłym i zostały zaplanowane tak, aby uczestnicy mogli poznać wszystkie etapy procesu technologicznego. Postulowano także wprowadzenie do PDZ siostrzanych form doskonalenia, czyli wyjazdów studyjnych i konferencji branżowych.

Za ważny element efektywnych praktyk badani uznali współpracę szkół z pracodawcami, którzy niechętnie spoglądają w stronę kształcenia zawodowego i z oporami udostępniają swoje technologie i urządzenia

(Z własnego doświadczenia – jak pracodawca orientował się, że praktykant za dużo widzi, rozumie to proszono o przysłanie innych, takich mniej dociekliwych). Powoływali się także na dobre praktyki zagraniczne (Za granicą bowiem przedsiębiorcy walczą o to, by swój produkt wprowadzić do szkoły, by nikt inny ich nie ubiegł, (...) walczą, by wstawić swój kombajn).

4.2.4. Program Doskonalenia Zawodowego – mocne i słabe strony

Przed rozpoczęciem sesji fokusowych wszyscy uczestnicy zostali poproszeni o notowanie mocnych i słabych stron programu na specjalnie do tego przygotowanym formularzu. Zebrane wskazania można podzielić zgodnie z kolejnymi tematami omawianymi w trakcie badania. W odniesieniu do modułu warsztatowego mocnymi stronami Programu Doskonalenia Zawodowego są:

- wysoka jakość przeprowadzonych szkoleń (kadra wykładowców);
- zdobyta wiedza na temat pozyskiwania funduszy unijnych.

Słabe strony to:

- zbyt rozbudowana tematyka warsztatów;
- zbyt mała specjalizacja wspomnianej tematyki.

Drugim elementem podlegającym ocenie badanych były praktyki przeprowadzane w przedsiębiorstwach. Wymieniano następujące zalety części praktycznej:

- idea wprowadzenia tej formy doskonalenia;
- poznanie zasad funkcjonowania konkretnego zakładu;
- bezpośredni kontakt nauczyciela ze środowiskiem pracy zawodowej;
- możliwość poznania nowinek technologicznych zarówno w teorii, jak i praktyce.

Za kwestie problemowe uznano natomiast:

- odbywanie praktyki tylko w jednym zakładzie;

- miejsce odbywania praktyk – nie zawsze adekwatne do potrzeb uczestników;
- przygotowanie modułu programowego (pomysł dobry, jednak bez wsparcia metodycznego jego realizacja jest utrudniona ze względu na brak doświadczenia i umiejętności kadry w tym zakresie).

Dodatkowo poproszono osoby biorące udział w badaniu o ocenę realizacji programu. Wdrożenie programu zostało ocenione pozytywnie ze względu na tutorów, opiekunów praktyk zapewniających pomoc i wsparcie w trakcie realizacji programu. Z kolei mankamentem tego elementu, według uczestników, było zbyt duże zróżnicowanie branżowe nauczycieli w jednej grupie.

Pojawiły się też ogólne opinie dotyczące mocnych i słabych stron Programu Doskonalenia Zawodowego nieodnoszące się bezpośrednio do żadnego modułu. Do pozytywnych cech programu uczestnicy fokusa zaliczyli zatem:

- możliwość podniesienia kwalifikacji;
- zdobycie motywacji do dalszego rozwoju;
- nawiązanie kontaktów z praktykami i pracownikami oświaty z innych ośrodków;
- współpracę między nauczycielami;
- wymianę doświadczeń między samymi uczestnikami;
- kontakt uczestników projektu z pracownikami naukowymi.

Wśród obszarów, na które należy położyć szczególny nacisk, osoby biorące udział w zogniskowanym wywiadzie grupowym wymieniły:

- zbyt mało aspektów pedagogicznych, zagadnień dydaktycznych;
- mało elementów metodycznych budujących warsztat nauczyciela.

Podsumowując część badawczą, należy zwrócić uwagę na:

- pozytywną ocenę inicjatywy, jaką jest program, przez ekspertów, ze szczególnym uwzględnieniem jego części teoretycznej (warsztaty prowadzone przez doświadczonych trenerów);

- pozytywną ocenę części praktycznej, która zdaniem ekspertów dała szansę na zdobycie doświadczenia wynikającego z zapoznania się przedstawicieli szkół z działalnością przedsiębiorstw;
- wskazanie na ograniczenia nauczycieli w dostępie do tego rodzaju szans na podniesienie kwalifikacji,
- konieczność pogłębienia tematyki niektórych zajęć, zbyt krótki czas ich trwania, zbyt zróżnicowany skład osobowy grup biorących udział w warsztatach.

Podsumowując rozważania zaprezentowane w niniejszym raporcie, warto wskazać, że z uwagi na istotną rolę, jaką w polskim systemie edukacyjnym pełnią nauczyciele zatrudnieni w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, realizacja projektów takich jak *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka* ma kluczowe znaczenie dla rozwoju i aktualizacji wiedzy oraz kompetencji przedstawicieli tej grupy zawodowej. Wykorzystanie badań typu foresight pozwoliło nie tylko na dokonanie pogłębionej oceny głównych elementów projektu, lecz również umożliwiło osobom zainteresowanym rozwojem szkolnictwa zawodowego przedstawienie ich przemyśleń i postulatów.

W tym miejscu warto ponownie podkreślić, że funkcjonujący obecnie w Polsce system szkolnictwa zawodowego jest niewystarczająco dostosowany do wymogów współczesnego, dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Długofalowym efektem takiej sytuacji może być spadek atrakcyjności polskiej gospodarki, gdyż brak odpowiednio wykształconych fachowców, absolwentów szkół zawodowych może doprowadzić do zmniejszenia atrakcyjności inwestycyjnej kraju w oczach przedsiębiorców i inwestorów. Nie ulega zatem wątpliwości, że wysoce uzasadniona jest potrzeba realizacji projektów zmierzających do zmiany wspomnianej sytuacji, zaś pożądanym jest stan, w którym branżowi fachowcy będą się kształcić pod opieką odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Owo przygotowanie jest możliwe dzięki współpracy szkół zawodowych z przedsiębiorstwami, w ramach której kadra nauczycielska realizuje praktyki w firmach we-

dług określonego programu. Takie rozwiązanie gwarantuje nauczycielom aktualizację już posiadanych przez nich informacji oraz zdobycie nowych zasobów wiedzy i umiejętności, które następnie mogą zostać przekazane uczniom. W tym względzie trudno jest zatem przecenić znaczenie tego typu projektów, a wypracowane w ich trakcie rozwiązania należy szeroko upowszechniać na zasadzie „dobrych praktyk”.

Bibliografia

1. R. Barr, *Synthesis of Technology Foresight* [w:] A. Tuebke, K. Ducatel i in. (red.), *Strategic Policy Intelligence: Current Trends, the State of Play and Perspectives - S&T Intelligence for Policy-Making Processes*, IPTS Technical Report Series, Bruksela 2001.
2. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
3. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/29/id/636.
4. D. Drewniak, *Foresight jako narzędzie polityki naukowej i naukowo technologicznej państwa MNiSzW*, Warszawa 2011, www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Nauka/Polityka_naukowa_panstwa/Prognozy_rozwoju/20111129_1.pdf.
5. K. Dymek-Balcerek, *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, E. Sałata (red.), Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
6. M. Grondas, J. Źmijski: *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2005.
7. www.ksztalcenie-ustawiczne.eu.
8. *Introduction_to_foresight.pdf*, www.foresightplanning.eu/default.asp?id=985.
9. J. Kolenda, *Jak kompetentnie zmierzyć kompetencje*, www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/6%20publikacja%20J_Kolenda.pdf.

10. A. Kowalewska, J. Głuszyński (red.), *Zastosowanie metody Delphi w Narodowym Programie Foresight Polska 2020*, Pentor Research International, Warszawa 2009.
11. *Kształcenie ustawiczne w Polsce*,
www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.57.
12. A. Litawa, *Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym*,
www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540.
13. H. Malinowski, *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
14. M. Olczak, *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*,
www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz_do_oswiaty,305/kwalifikacje_i_kompetencje_nauczyciela,2191.html.
15. T. Olkulski, *Metody badań foresightowych na przykładzie projektu foresight w górnictwie i hutnictwie Republiki Południowej Afryki*, „Gospodarka surowcami mineralnymi”, tom 24/2008, zeszyt 3.
16. *Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela*,
www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link7/Planowanie_%20rozwoju_%20zawodowego.doc.
17. Rozporządzeniu MENiS z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
18. Rozporządzeniu MENiS z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
19. M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, nr 2/2006.
20. T. Sosnowski, *Kształcenie ustawiczne*, Warszawa 1976.

21. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku, MEN www.men.gov.pl/index.php?option=com_content-&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-zawodowe-ksztacenie-doroslych&Itemid=83.
22. W. Strykowski, *Szkoła Współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] W. Strykowski i in., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003.
23. L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993.
24. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r., Dz.U. z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami.
25. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.
26. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Spis schematów, tabel, wykresów

Schemat 1. Obszary definicyjne badań foresight.....	11
Schemat 2. Etapy badania metodą delficką.....	18
Schemat 3. Schemat definicyjny badania fokusowego.....	21
Schemat 4. Etapy realizacji badania fokusowego.....	22
 Tabela 1. Osoby w wieku 15–64 lata uczestniczące w formach kształcenia (w tys.)	 32
Tabela 2. Osoby w wieku 15–64 lata uczestniczące w formach kształcenia ustawicznego pozaszkolnego według celu podjęcia szkolenia w latach 2006–2011 (w tys.).....	33
Tabela 3. Obowiązki i zadania nauczycieli w ocenie uczestników (w %).	61
 Wykres 1. Liczba szkół kształcących zawodowo w roku szkolnym 2007/2008.....	 36
Wykres 2. Liczba uczniów w systemie kształcenia zawodowego w roku szkolnym 2007/2008	37
Wykres 3. Nauczyciele zatrudnieni w szkolnictwie zawodowym w roku szkolnym 2002/2003.....	38
Wykres 4. Struktura grupy ekspertów według wykonywanego zawodu (w %)	51
Wykres 5. Struktura grupy ekspertów według stażu w oświacie (w %).	51
Wykres 6. Ocena przydatności tematyki warsztatów (w %).....	52
Wykres 7. Ocena przydatności tematyki warsztatów cz. 2 (w %).....	53
Wykres 8. Ocena czasu trwania warsztatów	54
Wykres 9. Optymalny czas trwania warsztatów branżowych.....	55
Wykres 10. Ocena warsztatów ośmiogodzinnych	56

Wykres 11. Ocena przydatności wiedzy według ekspertów	59
Wykres 12. Obowiązki i zadania tutorów	63
Wykres 13. Obowiązki i zadania opiekunów praktyk	64
Wykres 14. Obowiązki i zadania koordynatorów	65