



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z przebiegu sesji fokusowych z udziałem uczestników praktyk



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z przebiegu sesji fokusowych z udziałem uczestników praktyk

Projekt
współfinansowany
ze środków
Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego
Funduszu Społecznego

Raport współfinansowany 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).

Rekomendacja opracowana przez
Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.
ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, 90–248 Łódź
tel.: 42 633 17 19, faks: 42 209 36 85

Raport opracowała:
Patrycja Kruczkowska

Redakcja merytoryczna:
Piotr Błędowski
Mariusz Michalski

Recenzja merytoryczna:
dr Monika Wróbel

Redakcja językowa:
Katarzyna Goszczyńska-Jurgielaniec

Skład:
Katarzyna Banacińska

Projekt okładki:
Katarzyna Banacińska

ISBN 978-83-63120-81-8

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. Zogniskowany wywiad grupowy jako metoda badań jakościowych	9
2. Reforma szkolnictwa zawodowego: idee, kierunki, rozwiązania	18
2.1. Czym jest edukacja permanentna?	18
2.2. Na czym polega kształcenie w systemie modułowym?.....	22
2.3. Kształcenie zawodowe: Polska a wybrane kraje europejskie.....	29
3. Nauczyciele a reforma: wyzwania nowego systemu.....	36
3.1. Doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego	40
4. Dane uzyskane za pośrednictwem zogniskowanych wywiadów grupowych	44
4.1. Ogólna ocena projektu	45
4.2. Opinie na temat warsztatów	47
4.2.1. Ocena doboru tematyki warsztatów	48
4.2.2. Ocena poziomu warsztatów	51
4.2.3. Ocena organizacji warsztatów	56
4.3. Opinie na temat części praktycznej	60
4.3.1. Ocena zakresu merytorycznego praktyk	61
4.3.2. Ocena organizacji praktyk.....	65
4.3.3. Ocena prac nad modulem zajęciowym.....	69
4.4. Ocena PDZ oraz jego wdrożenia i realizacji.....	71
Podsumowanie	77
Bibliografia	79

Wstęp

Prezentowany 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*).

Raport zawiera prezentację wyników zebranych podczas trzech zogniskowanych wywiadów grupowych w Brwinowie. Ich celem było zebranie opinii na temat Programu Doskonalenia Zawodowego w przedsiębiorstwach (PDZ). Do udziału w badaniu fokusowym zostało zaproszonych 50 nauczycieli – uczestników projektu; 43 z nich wzięło w nim udział. Pozwoliło to na możliwie najszersze zebranie wiarygodnych opinii na temat projektu oraz – w szerszej perspektywie – systemu szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego miało na celu zebranie pogłębionych informacji służących:

- ocenie pilotażowego wdrażania Programu Doskonalenia Zawodowego w przedsiębiorstwach,
- sformułowaniu wniosków i rekomendacji usprawniających realizację podobnych projektów w przyszłości.

Tekst raportu został podzielony na trzy części. W pierwszym rozdziale szczegółowo została opisana metoda zogniskowanego wywiadu grupowego włącznie ze scharakteryzowaniem jej mocnych i słabych stron. W drugim rozdziale została przedstawiona problematyka kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem kwestii kształcenia ustawicznego oraz kształcenia zawodowego w wybranych krajach europejskich i Polsce, a także wymogów, jakie stawia przed nauczycielami reforma

kształcenia zawodowego: wprowadzenie systemu modułowego i nacisk na współpracę z przedsiębiorcami. W końcowej części raportu przedstawiono dane zebrane w toku zogniskowanych wywiadów grupowych oraz wynikające z nich wnioski. Dotyczą one oceny części teoretycznej – warsztatów, w tym zajęć poświęconych zdobywaniu środków z funduszy Unii Europejskiej, a także oceny części praktycznej, w tym tworzenia modułu zajęciowego, jak również oceny wdrożenia projektu PDZ oraz ogólnego podsumowania jego realizacji.

1. Zogniskowany wywiad grupowy jako metoda badań jakościowych

Zogniskowany wywiad grupowy (ZWG), zwany inaczej wywiadem fokusowym (z ang. *Focus Group Interview*) należy do grupy metod jakościowych. Jego istotę stanowi przeprowadzenie ustrukturyzowanej dyskusji dotyczącej zagadnień określonych na etapie przygotowania badania. Wywiad ten jest prowadzony przez wykwalifikowanego moderatora i dokumentowany (zapisy audio i wideo). Materiały te są analizowane przez badacza, który weryfikuje wcześniej sformułowane hipotezy. Aleksandra Dukaczewska-Nałęcz zwraca uwagę, że w zogniskowanym wywiadzie grupowym [w] *przeciwieństwie do wywiadów indywidualnych, wychodzi się (...) bowiem z założenia, iż osoby badane nie zawsze mają jasno sprecyzowane poglądy w kwestiach będących przedmiotem badania i – ponadto – nie zawsze poglądy te krystalizują się w odosobnieniu, niezależnie od opinii wyrażanych przez innych ludzi. Stąd, respondenci biorą udział w badaniu grupowo, mając jednocześnie możliwość wyrażania swoich poglądów i przysłuchiwania się opinią innych*¹. Wskazuje także, że badania fokusowe pozwalają na analizę emocji i reakcji pozawerbalnych uczestników badania, a także, dzięki przejrzystemu językowi badania, ich wyniki są łatwe do analizy. Ponadto badania fokusowe *służą zebraniu informacji o głównych wzorach myślenia reprezentowanych przez daną grupę ludzi, a także używanych przez nich słownictwie*².

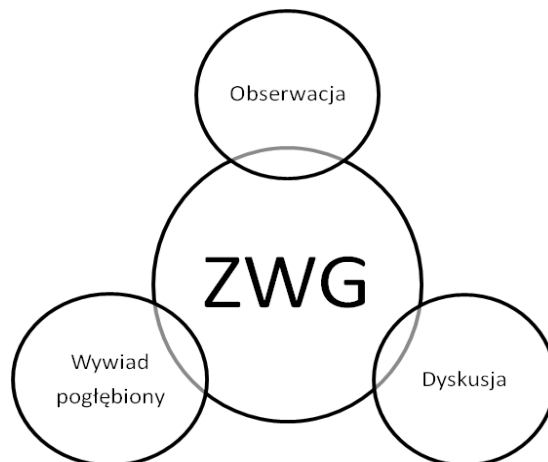
Według Dukaczewskiej ZWG jest mniej narażony na pewien rodzaj przekłamań wynikający z bezpośredniej rozmowy ankietera i osoby badanej, która pozostaje pod jego wpływem i niechętnie udziela szczerych odpowiedzi, zwłaszcza na tematy drażliwe (jak ma to miejsce np. w bada-

¹ Dukaczewska-Nałęcz A., *Zogniskowane wywiady grupowe – jakościowa technika badawcza* [w:] Domański H. i in. (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań jakościowych*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 150.

² Ibidem.

niach ankietowych). ZWG należące do wywiadów niezestandaryzowanych uznano za bardziej swobodne, bo oparte na partnerskich zasadach i podobne niezobowiązującej dyskusji. Ta główna zaleta badania fokusowego – kształtowanie opinii w kontekście społecznym, pośród grupy – może być też jego główną wadą. Tak jak w codziennym życiu, uczestnicy mogą chcieć zaimponować innym, stanąć w opozycji lub po prostu odróżnić się. Bywa, że uczestnicy o cechach przywódczych mogą zacząć dominować i przejmować kontrolę nad dyskusją. Nad tym, by nie doszło do takiej sytuacji, czuwa moderator. Dukaczewska wskazuje, że tego typu badanie czerpie z doświadczeń innych metod jakościowych, takich jak: obserwacja (dzięki możliwości naocznej obserwacji zachodzącej interakcji) oraz wywiad pogłębiony (badający zindywidualizowane opinie i motywacje). Jednocześnie należy wspomnieć, że Zogniskowany Wywiad Grupowy może być wsparciem dla metod ilościowych³. Wskazane jest przy tym, by pamiętać, że uczestnicy grup fokusowych nie są dobierani za pomocą doboru losowego, a więc nie są reprezentacją statystyczną populacji⁴.

Schemat 1. Obszary inspiracji dla Zogniskowanego Wywiadu Grupowego (ZGW)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dukaczewska-Nałęcz A., *Zogniskowane wywiady grupowe – jakościowa technika badawcza* [w:] Domański H. i in. (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań jakościowych*, IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 150.

³ Ibidem.

⁴ Por. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 331.

Zogniskowany wywiad grupowy ma ściśle ograniczone ramy czasowe (za wyjątkiem specjalnych badań fokusowych czas jego realizacji nie powinien przekraczać dwóch godzin). Badaniu zostaje poddana ściśle określona pod względem demograficznym grupa uczestników – grupa celowa, zwana też grupą fokusową. Członkowie tej wytworzonej na potrzeby badania grupy (od 6 do 12 osób) nie pozostają ze sobą w relacjach towarzyskich czy rodzinnych. Ze względu na niepożądaną możliwość dominacji niektórych uczestników badania nad innymi, do grupy celowej nie doбира się osób posiadających doświadczenie w uczestniczeniu bądź realizacji przebiegu tego typu metod badawczych ani osób posiadających na temat sesji fokusowych znaczną wiedzę (np. socjologów). Ze względów etycznych, a także dbałości o jakość uzyskanych danych, wyklucza się także udział osób związanych ze sprzedażą, marketingiem i mediami.

Badania tego typu pojawiły się w naukach społecznych w latach 20. XX wieku dzięki pracom R. Mertona i P. Lazarsfielda. Początkowo służyły one projektom realizowanym na potrzeby armii. Była to też metoda analizowania przekazu mediów. Kolejny krok w doskonaleniu tej metody należał do reprezentantów psychologii. Wykorzystywali oni zogniskowany wywiad grupowy do badań zachowań konsumenckich i czynników wpływających na poziom satysfakcji klientów. Tym samym zogniskowany wywiad grupowy przeniknął do badań marketingowych. Obecną popularność wśród socjologów tego rodzaju badania zyskały ponownie w latach 90. XX wieku. W Polsce metoda ta była stosowana sporadycznie, a jednym z pierwszych jej zastosowań było badanie dla Radia Wolna Europa w 1989 roku⁵.

Celem prowadzenia badań metodą zogniskowanego wywiadu grupowego jest uzyskanie szczegółowego materiału do analizy – opinii, argumentacji, propozycji uczestników badania. Wartościowe są też informacje na temat przebiegu interakcji między uczestnikami. Obecność moderatora, osoby doświadczonej w prowadzeniu badań fokusowych, sprawnej w komunikacji interpersonalnej i bazującej na rzetelnie przygotowanym

⁵ Zob. Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

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. To moderator buduje atmosferę sprzyjającą swobodnemu, szczeremu i nieskrępowanemu wyrażaniu myśli. Do osiągnięcia omawianych rezultatów wykorzystuje się rozmaite techniki wspomagające. Badanie fokusowe składa się z siedmiu następujących po sobie podstawowych etapów realizacji⁶:

- sformułowania pytań badawczych,
- określenia badanej populacji,
- wyboru osób prowadzących badanie,
- opracowania scenariusza,
- przygotowania strategii realizacji badania,
- realizacji terenowej badania,
- analizy wyników.

Istotnymi z punktu widzenia właściwego przeprowadzenia sesji zogniskowanego wywiadu grupowego są: dobór moderatora i odpowiednie przygotowanie scenariusza⁷. Moderator to osoba, która umie panować nad grupą, jest obdarzona dobrą pamięcią i łatwo nawiązuje kontakty, umie słuchać i reagować na dynamikę dyskusji. Często jest wspierany przez asystenta, który czuwa także nad kwestiami technicznymi (na przykład nagrywaniem czy filmowaniem sesji). To często osoba posiadająca rekomendacje potwierdzające jej kompetencje, a o jej wyborze, poza lub w odniesieniu do jej doświadczeń zawodowych, decyduje temat badania, cechy demograficzne uczestników spotkania lub grupa (czy szybko i sprawnie przejdzie ona do dyskusji na zadany temat, a jej rozważania będą bogate w materiał do dalszej analizy, czy też nie). Moderator nie musi być członkiem zespołu badawczego. Nie musi też uczestniczyć w konstruowaniu scenariusza spotkania, jednak bezwzględnie musi się z nim zapoznać i wykazać się jego znajomością.

⁶ Por. Ibidem oraz Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, op.cit., s. 330–334.

⁷ Daniłowicz P., Lisek-Michalska J., *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J., op.cit., s. 19.

Scenariusz (*interview guide*) to wcześniej opracowany klucz, ścieżka pytań, którą posługuje się moderator w celu uzyskania interesujących badaczy informacji. Scenariusz – tak jak i realizowane na jego podstawie badanie fokusowe – składa się z:

- wprowadzenia – powitania i określenia reguł spotkania ze szczególnym uwzględnieniem uzyskania zgody uczestników na rejestrację spotkania oraz zapewnienie ich o poufności uzyskanych danych; tu też często lokuje się aktywizującą badanych rozgrzewkę – m.in. gry służące autoprezentacji uczestników i budowaniu przyjaznej i bezpiecznej atmosfery;
- części zasadniczej – regulowanej sekwencją pytań i listą dodatkowych sposobów pozyskiwania informacji; nad tym, by uczestnicy odpowiadali na pytania zadane w scenariuszu i jednocześnie nie przekroczyli czasu przewidzianego na realizację badania, czuwa moderator;
- zakończenia – podsumowania i podziękowań.

Ograniczenia zogniskowanego wywiadu grupowego wynikają z⁸:

- nienaturalności takiej formy komunikowania się – nagrywania badania, prowadzenia go w specjalnej pracowni fokusowej, sztuczności związanej z kreowaniem grupy na podstawie określonych cech demograficznych, narzucania tej grupie sztywnego tematu organizującego badanie oraz sztuczności kontaktów na linii moderator – grupa, opartych na zasadach tymczasowej otwartości;
- rodzaju przymusu wynikającego z konieczności odpowiadania na pytania moderatora przez uczestników, co może wzbudzać wśród nich nieufność;
- przyjmowania przez uczestników określonych ról w grupie, a także przejmowania opinii dominujących uczestników sesji;

⁸ Daniłowicz P., *Problem akulturacji wywiadu zogniskowanego* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 33–47.

- ograniczenia do wąskiej grupy badanych zagadnień – wywiad zogniskowany jest metodą jednego tematu; temat jest narzucony i badany szczegółowo, co może być dla jego uczestników nużące;
- uzyskiwania danych na temat pewnych typowych postaw, ale nie danych, które mogą być uogólniane na całą populację.

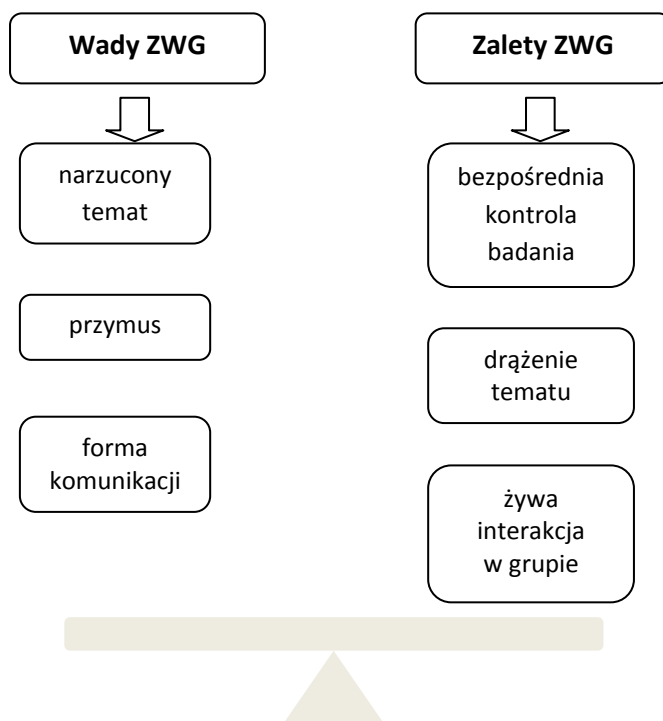
Wśród niewątpliwych zalet tego typu badania wymienia się⁹:

- możliwość obserwacji żywej interakcji w grupie – reakcji grupy na zróżnicowane dane i opinie; wymienia się tu skutki dynamiki grupowej, w tym:
 - efekt synergii – uzyskanie wartościowej danej jakościowej wynikającej ze ścierania się opinii;
 - efekt kuli śnieżnej – przyrastanie informacji w czasie, jedne wątki pociągają następne;
 - efekt stymulacji – każde zachowanie uczestnika wpływa na zachowanie innych uczestników;
 - efekt zwiększonego poczucia bezpieczeństwa – uczestnicy swobodniej wypowiadają się w grupie niż indywidualnie;
 - efekt spontaniczności – uczestnicy chętniej ujawniają swoje emocje w grupie niż indywidualnie, łatwiej im też odpowiadać na pytania kierowane do grupy niż np. w bezpośredniej interakcji z ankieterem;
- możliwość wieloaspektowego zbadania założonego tematu;
- kontrolowanie sytuacji badania przez moderatora – możliwość uściślenia pytań, bieżącego definiowania zagadnień, wychwytywania zaskakujących wątków i ich rozwijania.

⁹ Malinowski H., *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 67–76.

Wady i zalety ZGW zostały zaprezentowane na schemacie 2.

Schemat 2. Wady i zalety zogniskowanych wywiadów grupowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Malinowski H., *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 67–76.

Hubert Malinowski¹⁰ wyróżnia dwie perspektywy oceny jakości zogniskowanego wywiadu grupowego: metodologiczną i praktyczną. Perspektywa metodologiczna wskazuje na jakościowy charakter tej metody – dobry jest więc fokus będący swobodną dyskusją między uczestnikami, nieudany jest natomiast ten, który zostaje zdominowany przez moderato-

¹⁰ Malinowski H., *Badanie dynamiki grupy w fokusie* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 128–142.

ra i jest w zasadzie serią wywiadów indywidualnych. Perspektywa praktyczna zwraca uwagę na jakość otrzymanych informacji – nie liczy się tu jakość interakcji, a to, czy w trakcie badania udało się zebrać interesujące badaczy dane.

Łącząc te perspektywy Malinowski wyróżnia:

- fokus dobry metodologicznie i praktycznie – przeprowadzony zgodnie z założeniami i obfity w uzyskane dane;
- fokus dobry metodologicznie i niedobry praktycznie – przeprowadzony zgodnie z założeniami, ale ubogi w informacje;
- fokus niedobry metodologicznie i dobry praktycznie – przeprowadzony bez respektowania założeń, ale bogaty w interesujące dane;
- fokus niedobry metodologicznie i niedobry praktycznie – przeprowadzony wadliwie i zbierający informacje nikłej wartości.

Jednocześnie Malinowski, odwołując się do wymienianych wcześniej cech dobrej interakcji grupowej (efekt synergii itp.), wskazuje na pewne cechy dobrego badania fokusowego, które mogą być zauważone już w trakcie jego realizacji i świadczyć o wysokiej jakości przewidywanych danych końcowych:

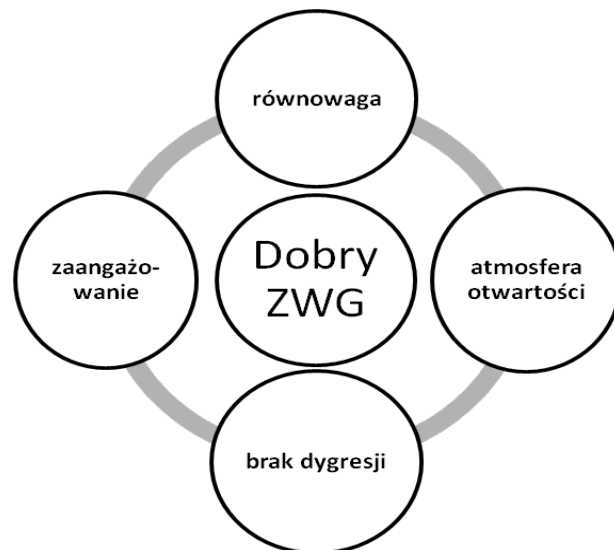
- zachowanie równowagi aktywności między uczestnikami, którzy zabierają głos równie często i poświęcają na swoje odpowiedzi podobną ilość czasu;
- zaangażowanie respondentów – badani ujawniają swoje opinie bez konieczności zadawania pytań dodatkowych;
- dobra atmosfera – wyważenie emocji, ale jednoczesna szczerść wypowiedzi: ujawnianie także informacji drażliwych;
- trzymanie się tematu – dygresje sprowadzone do minimum.

Powyższe główne cechy udanego przebiegu interakcji w zogniskowanym wywiadzie grupowym (ZWG) ilustruje poniższy schemat. Badanie stopnia występowania tych cech może stanowić podstawę do dalszej analizy badania fokusowego. Taka analiza jest możliwa w oparciu o wyszczególnione kategorie analityczne:

- kto mówi – oznaczenie uczestników interakcji;

- do kogo się zwraca – określenie kierunku interakcji;
- czas trwania wypowiedzi;
- czas trwania milczenia;
- chęć mówienia – typ reakcji na zachowanie moderatora;
- poziom emocji, emocjonalność wypowiedzi;
- zadanie – stopień powiązania wypowiedzi z tematem;
- pytanie – chęć pogłębienia innej wypowiedzi, nawiązanie do innych wypowiedzi.

Schemat 3. Cechy poprawnie przeprowadzonego ZWG



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Malinowski H., *Badanie dynamiki grupy w fokusie* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 128–142.

2. Reforma szkolnictwa zawodowego: idee, kierunki, rozwiązania

Niniejszy rozdział jest poświęcony szeregowi zagadnień związanych z reformą szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia zawodowego. Prezentuje on ideę kształcenia przez całe życie, która przyświeca tym zmianom, a także ukazuje system kształcenia modułowego, będący nowym sposobem przekazywania treści nauczania. Szczególną uwagę poświęcono wymaganiom stawianym nauczycielom w związku z ich doskonaleniem zawodowym na tych dwóch obszarach. Ma to usytuować praktyki dla nauczycieli i instruktorów, realizowane w ramach omawianego projektu, w kontekście wymagań stawianych nauczycielom w ramach doskonalenia zawodowego.

2.1. Czym jest edukacja permanentna?

Edukacja permanentna (inaczej: kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, oświata ustawiczna, kształcenie ciągłe, uczenie się przez całe życie – z ang. *Life Long Learning*) to edukacja rozumiana jako proces trwający całe życie, a polegający na nabywaniu kolejnych umiejętności i kwalifikacji celem rozwoju zawodowego. Podkreśla się, że: *[w] edukacji ustawicznej specyficzną rolę przypisuje się nauczycielowi, który powinien być organizatorem pracy, przykładem aktywności intelektualnej, powinien znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania oraz twórczo wypracowywać rozwiązania. Powinien także wdrażać uczniów do samodzielności, aktywnego i świadomego poszukiwania informacji oraz intelektualnego doskonalenia się. Wyjątkowość kształcenia ustawicznego wiąże się jednak nie tylko z postacią nauczyciela czy zróżnicowanymi formami nauki, ale przede wszystkim z „dorosłością” uczniów. Większe doświadcze-*

nie życiowe, silna motywacja, zdolność do myślenia abstrakcyjnego i lepszego zapamiętywania, umiejętność indywidualnej, nieprzymuszanej nauki – wszystko to sprawia, że dorośli uczniowie są specyficznym, ale bardzo wdzięcznym „materiałem edukacyjnym”¹¹.

Sama idea edukacji permanentnej jest reakcją na szybko zmieniające się oczekiwania gospodarek narodowych. W ramach tego rodzaju edukacji dostępne są rozmaite ścieżki edukacyjne – formalne, pozaformalne i nieformalne (kursy, szkolenia, praktyki, platformy współpracy). Ich zadaniem jest umożliwienie takiej drogi nauki i kariery, która jest uzależniona od indywidualnych predyspozycji. Kształcenie ustawiczne jest też – dzięki wachlarzowi metod służących uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji – narzędziem zmiany branży, w której dana osoba jest zatrudniona.

Edukacja permanentna jest realizowana w formach szkolnych (przez szkoły publiczne – państwowe oraz niepubliczne – prywatne i społeczne) oraz w formach nauczania pozaszkolnego (prowadzonego przez 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)¹².

W kształceniu ustawicznym preferowany jest szeroki wachlarz metod nauczania. Metody kształcenia ustawicznego osób dorosłych muszą być dobierane w oparciu o: doświadczenia zawodowe uczestników, preferowane sposoby przyswajania wiedzy i zapamiętywania danych, podzielność uwagi, umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Wskazuje się także na istotność aktywnego udziału uczestników w samodzielnym kreowaniu tego procesu.

W Polsce krzewienie tej idei zakłada m.in. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego, a do 2010 roku jest ona spójna także z polityką Unii Europejskiej. Bazuje bowiem na planie rozwoju UE – Strategii

¹¹ Za: http://ustawiczne.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=4 [data dostępu: 10.12.2011].

¹² Zob. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 373 i Sosnowski T., *Kształcenie ustawiczne*, Warszawa 1976, s. 70.

Lizbońskiej. Zadaniem tej strategii jest wzmocnienie konkurencyjności europejskiej gospodarki. Fundamentem tego dokumentu jest efektywna edukacja. Na ten cel przeznaczono znaczne środki strukturalne, które mają zostać poświęcone na liczne formalne, pozaformalne i nieformalne rodzaje nauczania osób przede wszystkim w wieku produkcyjnym.

Cele związane ze zwiększeniem mobilności, innowacyjności i przedsiębiorczości polskich pracowników zostały skonstruowane w oparciu o dokumenty modelujące europejski obszar LLL (*Life Long Learning*). Są to:

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

Te cele szczegółowe są gwarantowane w licznych dokumentach prawnych, zarówno polskich, jak i międzynarodowych; mowa w nich m.in. o powszechnej dostępności kształcenia publicznego, o tworzeniu sieci realizacji, wsparcia i kontroli edukacji permanentnej oraz o standardach, jakie powinny być realizowane w placówkach kształcenia ustawicznego. Można je odnaleźć w:

- Konstytucji RP – Art. 65 ust. 5.¹³;
- Kodeksie pracy;
- Ustawie o systemie oświaty;
- Ustawie o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu;
- Narodowym Planie Rozwoju na lata 2004–2005 (Sektorowy Program Operacyjny Zasobów Ludzkich – Priorytet 2: *Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy* w którym mowa o dostosowaniu oferty edukacyjnej szkół, uczelni i placówek kształcenia

zawodowego do potrzeb rynku pracy, wzmocnieniu systemu edukacji ustawicznej osób dorosłych oraz o rozwoju kadr nowoczesnej gospodarki i przedsiębiorczości);

- Projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013;
- Zintegrowanym Programie Operacyjnym 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 Ocenie Założeń Polskiej Polityki Zatrudnienia (JAP);
- Dokumentach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej, jak np.: *Dobra nowoczesna szkoła*, *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*, *Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej*;
- Memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego – Komisji Wspólnot Europejskich Bruksela 2000;
- Deklaracji Kopenhaskiej – Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, uzgodniona w Kopenhadze 2002, w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń;
- *Aide Memoire* – **memorandum Banku Światowego 2002.**

2.2. Na czym polega kształcenie w systemie modułowym?

Odpowiedzią na bardzo niską efektywność kształcenia w „starym” szkolnictwie zawodowym, potwierdzoną wynikami badań¹⁴, ma być odejście od sztywnego programu kształcenia ku systemowi opartemu na modułach. Opanowanie podstaw, pozwalające na zadowolające zdanie egzaminów zawodowych i zdobywanie specjalistycznej wiedzy, jest jednym z założeń kształcenia modułowego. Samo pojęcie modularyzacji – podziału większych całości programowych na mniejsze, gdzie każdy element podlega modyfikacji i rozwijaniu, a zwieńczeniem każdego edukacyjnego kroku jest określony efekt, np. produkt – pochodzi z nauk technicznych. Do edukacji wprowadzono ten system przeszło wiek temu, w Stanach Zjednoczonych¹⁵, jednocześnie wdrażając taki sposób kształtowania kariery edukacyjnej ucznia, w którym on sam jest w dużej mierze odpowiedzialny za wybór interesującego go zagadnienia.

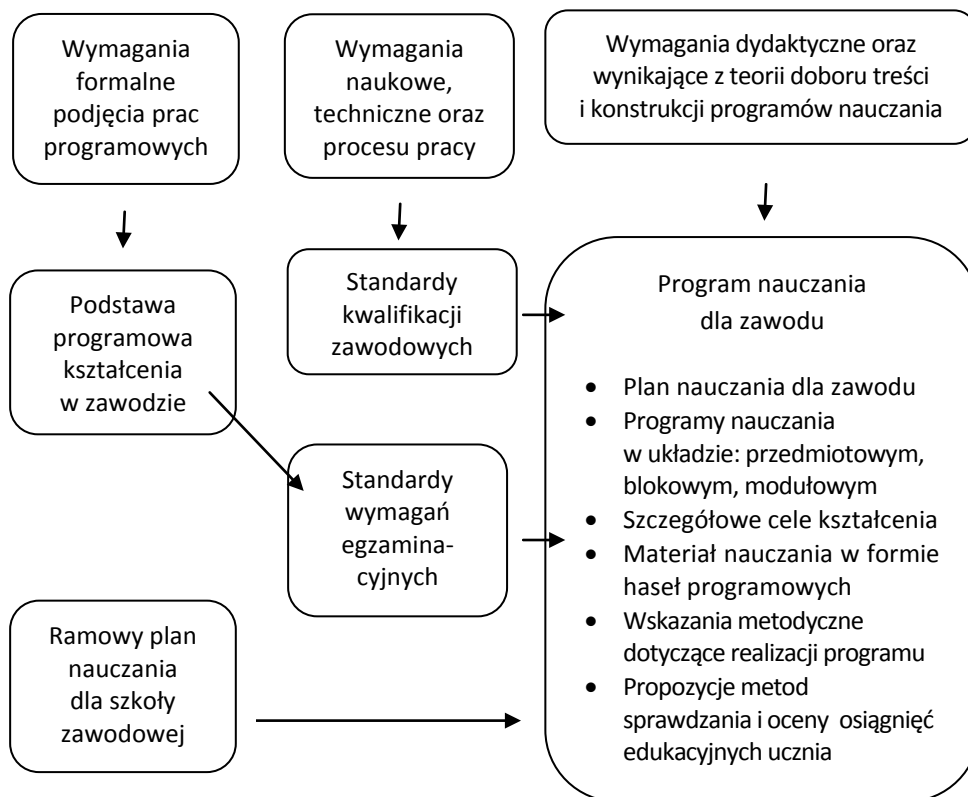
Według Symeli¹⁶ dobrze skonstruowany moduł jest innowacyjny – wprowadza nowatorskie sposoby organizacji nauki, a jego efektem jest łatwo mierzalny produkt, a więc konkretne umiejętności i zasób informacji. Poszczególne jednostki modułowe są wymienne (mogą zostać zamienione na bardziej adekwatne czy aktualne), mobilne (sprawdzają się zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym, a także na różnych szczeblach edukacji) i elastyczne (pozwalają na usuwanie nieaktualnych treści i dostosowanie systemu kształcenia do zindywidualizowanych potrzeb ucznia). Sposób konstrukcji modułu w kształceniu zawodowym ilustruje poniższy schemat.

¹⁴ Krzyżak J., *Modułowe programy kształcenia jako warunek przygotowania ucznia do zewnętrznych egzaminów zawodowych*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Modu_owe_programy_kszta_cenia.pdf [data dostępu: 6.12.2011].

¹⁵ Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, http://www.oweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [data dostępu: 5.12.2011].

¹⁶ Ibidem.

Schemat 4. Model tworzenia modułowego programu kształcenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, http://www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [data dostępu: 5.12.2011].

W celu przygotowania modułowego programu kształcenia zawodowego należy na wstępie dookreślić wymagania formalne dla podejmowanych prac programowych. Ma to na celu określenie zasad, których w trakcie projektowania modułu należy przestrzegać. Wśród nich pierwsze miejsce zajmuje podstawa programowa kształcenia w zawodzie, która wraz z wymaganiami naukowymi, technicznymi oraz tymi, które dotyczą procesu pracy, określa ramy standardów kwalifikacji zawodowych. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę ramowy plan nauczania dla szkoły zawodowej.

Na bazie poszczególnych elementów wyznaczane są standardy wymagań egzaminacyjnych, dla których najistotniejszą podstawą są wcześniej przygotowane standardy kwalifikacji zawodowych. Kiedy do tych dwóch elementów (standardów kwalifikacji oraz standardów wymagań egzaminacyjnych) dodamy wymagania dydaktyczne oraz te wynikające z teorii doboru treści i konstrukcji programów nauczania, to stworzona z nich całość posłuży do opisanie programu nauczania dla zawodu. Program ten powinien zawierać następujące elementy:

- plan nauczania dla zawodu;
- programy nauczania w układzie: przedmiotowym, modułowym, blokowym.

Program generuje:

- szczegółowe cele kształcenia,
- materiał nauczania w formie haseł programowych,
- wskazania metodyczne dotyczące realizacji programu,
- propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia.

Główną rolę w systemie modułowym odgrywa nauczyciel, który motywuje, naucza i doradza dobierając metody i treści do możliwości ucznia. Tryb nauki regulują nie przedmioty, a moduły, czyli łączące w sobie elementy teorii i praktyki zadania, które można elastycznie wymieniać czy modyfikować, odpowiadając na zmieniające się realia. System modułowy kładzie nacisk na zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy oraz na kontynuację nauki już po zakończeniu kształcenia szkolnego. Wśród tego typu metod zwiększających aktywność uczniów wymienia się m.in. metody projektów, przewodniego tekstu, metody przypadków, inscenizacji, dyskusji dydaktycznej, gier dydaktycznych oraz ćwiczeń praktycznych¹⁷. To głównie praca w mało licznych grupach, w dobrze wyposażonych pracowniach. Ponieważ jest to tryb pracy zadaniowej, nie

¹⁷ Krzyżak J., *Modułowe programy kształcenia jako warunek przygotowania ucznia do zewnętrznych egzaminów zawodowych*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Modu_owe_programy_ksztal_cenia.pdf [data dostępu: 6.12.2011].

ma tu sztywno określonego czasu trwania danego modułu. Każda jednostka modułowa bazuje zaś na pakietach edukacyjnych, zawierających¹⁸:

- 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 pomocne przy wykonywaniu zadania, informacje o trudnych elementach zadania;
- poradnik dla nauczyciela opracowany dla bloku tematycznego, zawierający wskazówki dotyczące metod kształcenia i organizacji zajęć zarówno dla całego bloku tematycznego, jak i dla poszczególnych jednostek modułowych.

Umiejętność tworzenia pakietów edukacyjnych, ewaluacji postępów uczniów, przekazywania zarówno wiedzy praktycznej, jak i teoretycznej oraz stosowania nowoczesnych, często interaktywnych metod aktywizacji uczniów to wymogi stawiane nauczycielom kształcenia zawodowego. Nowy system wymaga od nich znacznej modyfikacji już posiadanych kompetencji oraz zdobycia szeregu nowych. Dodatkowym utrudnieniem są tu ograniczenia baz dydaktycznych – niedostosowanych jeszcze do nauczania modułowego – oraz słaba dostępność praktyk zawodowych zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów.

W Polsce system ten jest na etapie wdrażania. Stan struktury organizacyjnej, czyli liczbę placówek realizujących kształcenie zawodowe w systemie modułowym, ilustruje tabela na kolejnej stronie.

¹⁸ Ibidem.

Tabela 1. Liczba placówek realizujących kształcenie modułowe z podziałem na typy szkół i województwa (2009/2010)

Województwo	Zasadnicza Szkoła Zawodowa	Technikum	Szkoła Policealna	CKU	CKP	LP	Ogółem
Dolnośląskie	1	8	21	0	0	0	30
Kujawsko-pomorskie	2	5	3	0	0	2	12
Lubelskie	2	5	5	1	0	4	17
Lubuskie	1	8	8	1	0	2	20
Łódzkie	1	6	3	0	0	1	11
Małopolskie	2	4	10	0	0	0	16
Mazowieckie	2	14	5	2	0	5	28
Mazowieckie	2	14	5	2	0	5	28
Opolskie	0	1	3	0	0	0	4
Podkarpackie	4	5	7	0	0	1	17
Podlaskie	1	4	0	0	0	1	6
Pomorskie	0	0	0	1	0	1	2
Śląskie	4	14	12	3	1	2	36
Świętokrzyskie	0	3	2	1	0	0	6
Warmińsko-mazurskie	0	1	12	2	0	0	15
Wielkopolskie	1	5	7	2	0	5	20
Zachodnio-pomorskie	2	3	2	0	0	2	9
Razem:	23	86	100	13	1	26	249

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*, http://www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf [data dostępu: 5.12.2011]; stosowane skróty: CKU – Centrum Kształcenia Ustawicznego, CKP – Centrum Kształcenia Praktycznego, LP – Liceum Profilowane.

W skali kraju zaznacza się zasadnicza przewaga szkół policealnych (100 placówek) nad innymi typami szkół odpowiedzialnych za kształcenie modułowe w Polsce. W tej kategorii na pierwszy plan wysuwa się województwo dolnośląskie, które posiada aż 21 tego rodzaju placówek. Na przeciwnym biegunie są województwa: podlaskie i pomorskie, które w ogóle nie posiadają na swoim terenie szkół policealnych realizujących kształcenie w systemie modułowym.

Drugie miejsce pod względem liczby zajmują technika. Jest w ich w Polsce 86. Po 14 szkół tego rodzaju funkcjonuje na terenie województw: mazowieckiego i śląskiego. Jediną jednostką samorządu nieposiadającą ani jednego technikum kształcącego z zastosowaniem tej metody jest województwo pomorskie.

W przypadku poszczególnych województw pozostałe rodzaje placówek nie odgrywają istotnej roli w systemie szkolnictwa zawodowego realizującego kształcenie modułowe. Ich liczba nie przekracza pięciu dla danego typu.

Biorąc pod uwagę ogólną strukturę szkół odpowiedzialnych za kształcenie modułowe w Polsce można wyciągnąć wniosek o stosunkowo słabym rozwoju placówek forowanych w reformie oświaty z 1998 roku, czyli liceów profilowanych. Zwraca uwagę również niewielka liczba zasadniczych szkół zawodowych specjalizujących się w przygotowaniu do zawodu bez nacisku na dalszą kontynuację nauki.

Jeśli uwzględnimy strukturę jednostek oświatowych na poziomie województw, to uda nam się zauważyć przede wszystkim szeroki wachlarz ofert w przypadku województwa śląskiego. Na terenie tego województwa istnieją wszystkie typy placówek, w tym nawet takie, które nigdzie indziej nie działały w takim profilu (modułowym) – np. Centrum Kształcenia Praktycznego. Stosunkowo szeroka oferta jest dostępna dla uczniów również na terenach województw: mazowieckiego, lubuskiego i lubelskiego. Brakuje tam tylko wyżej wymienionego Centrum Kształcenia Praktycznego.

Zupełnie inna sytuacja występuje w przypadku województw: pomorskiego i podlaskiego. Szczególnie to pierwsze ma wyjątkowo ubogą siatkę szkół zajmujących się kształceniem modułowym. Jediną dostępną placówką realizującą ten sposób nauczania jest Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Podsumowując – szkolnictwo wykorzystujące kształcenie modułowe zdecydowanie szybciej rozwija się na terenach mocno zurbanizowanych (Śląsk i Mazowsze), w których wiodącą rolę w rozwoju odgrywają duże ośrodki miejskie. Przeważają placówki o profilu ogólnym: technika i szkoły policealne, które z założenia mają przygotować swoich absolwentów do dalszej nauki poprzez umożliwienie im zdawania egzaminu dojrzałości. Stosunkowo mało jest ośrodków nastawionych na praktyczną naukę zawodu bądź rozwój kwalifikacji. To największa słabość polskiego systemu szkolnictwa zawodowego wykorzystującego kształcenie modułowe.

Odpowiedzią na część potrzeb nauczycieli, związanych chociażby z kształceniem modułowym, mogą być programy doskonalenia zawodowego organizowane w przedsiębiorstwach dla przedstawicieli tej grupy zawodowej. Programy te były i są realizowane w ramach konkursu *Opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego*, ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 (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*)¹⁹. Konkurs ten był nastawiony m.in. na:

- podwyższenie kompetencji nauczycieli kształcenia zawodowego w wyniku praktyk pozwalających na poznanie rzeczywistych warunków pracy;

¹⁹Brzyski K., *Szansy doskonalenia praktycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych*, http://www.spib.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:szanse-doskonalenia-praktycznego-dla-nauczycieli-przedmiotow-zawodowych&catid=35:ksztacenie-zawodowe&Itemid=86 [data dostępu: 5.12.2011].

- wypracowanie nowych programów praktyk zawodowych;
- wypracowanie rozwiązań będących nową jakością w doskonaleniu nauczycieli prowadzących kształcenie zawodowe;
- wzrost liczby przedsiębiorstw w poszczególnych branżach zaangażowanych w realizację programu doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- wzrost liczby pracodawców/przedsiębiorców i dostawców technologii współpracujących ze szkołami / placówkami realizującymi kształcenie zawodowe;
- doskonalenie warsztatu pracy z uczniem w kształceniu zawodowym;
- podnoszenie jakości kształcenia oraz dostosowywania kształcenia do potrzeb rynku pracy.

W kontekście wprowadzenia systemu modułowego, w którym mają się swobodnie poruszać nauczyciele będący zarazem autorami tego typu pakietów edukacyjnych, niezbędne wydaje się umożliwienie pedagogom zapoznania się z modularyzacją i zapewnienie im zaplecza doradczego i konsultacyjnego. Tego rodzaju wsparcie mogliby otrzymać choćby ze strony poszczególnych ośrodków doskonalenia nauczycieli.

2.3. Kształcenie zawodowe: Polska a wybrane kraje europejskie²⁰

Jednym z aspektów przystąpienia Polski do Unii Europejskiej jest konieczność dostosowania rodzimego szkolnictwa do standardów europejskich. Obecna struktura polskiego szkolnictwa zawodowego zakłada kształcenie w trzech typach placówek. To głównie technika (czteroletnia szkoła średnia umożliwiająca zdanie matury i egzaminu zawodowego potwierdzającego zawodowe kwalifikacje) i szkoły zawodowe (dwo- lub

²⁰ Opracowanie rozdziału na podstawie: B. Płatos, *Kształcenie zawodowe w wybranych krajach Europy*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Warszawa 2008.

trzyletnie szkoły, w których edukację wieńczą egzaminy zawodowe; absolwenci mogą kontynuować naukę w liceach lub technikach uzupełniających). Pewnego rodzaju eksperymentem było wprowadzenie liceów profilowanych (trzyletnich, łączących profil ogólny z przygotowaniem do zawodu) wzorowanych na modelu niemieckim. Ta zmiana nie przyniosła jednak zamierzonych efektów i dziś w liceach profilowanych uczy się ostatni rocznik absolwentów gimnazjum.

Przygotowując gruntowną reformę polskiego szkolnictwa zawodowego, eksperci zapoznają się z przykładami dobrych praktyk w innych krajach. To z reguły dobrze rozwinięte gospodarki, w których szkolnictwo bezpośrednio odpowiada na zapotrzebowania rynku pracy. Poniżej zostaną zaprezentowane trzy najciekawsze modele kształcenia w szkołach zawodowych. Ma to na celu zaprezentowanie kierunku, w jakim zmierza reforma tego sektora w Polsce.

Omawiane modele dotyczą z reguły szkół średnich drugiego stopnia. Szwedzki model kształcenia zawodowego obejmuje uczniów w wieku 16–19 lat. Nie funkcjonują tu osobne szkoły zawodowe – edukacja ogólna i zawodowa jest zintegrowana (podobnie jak w polskim eksperymencie z liceami profilowanymi). Nauka na tym poziomie trwa trzy lata, a programy, zgodnie z którymi jest ona realizowana, opracowują lokalne komisje składające się z reprezentantów szkoły i pracodawców, co jest istotną różnicą w stosunku do modelu polskiego, gdzie o kształcie programów nauczania decydują organa centralne. Na naukę zawodu jest nastawionych 14 z 17 programów nauczania (np. program energetyczny, rzemieślniczy, gastronomiczny, opieki zdrowotnej, korzystania z zasobów naturalnych). Dodatkowo, pilotażowy program *Uczenie Przez Pracę (Apprenticeship Programme)* zakłada wspólne ustalanie treści przez ucznia, pracodawcę i szkołę. Model szwedzki zakłada praktyki w miejscu pracy (co najmniej 15 tygodni). Edukacja ogólna umożliwia z kolei absolwentom podjęcie studiów wyższych.

Nieco odmienny jest model niemiecki. Tam uczeń ma do wyboru:

- *Berufsfachschulen* – to nauka zawodu i możliwość dalszego kształcenia; nauka trwa od roku do trzech lat;
- *Fachoberschule* – dwuletnia szkoła średnia techniczna kształcąca zarówno ogólnie, jak i w zakresie specjalistycznej wiedzy teoretycznej i praktycznej (cztery dni w tygodniu w pierwszym roku nauki); przygotowuje do *Fachhochschule*;
- *Berufliches Gymnasium / Fachgymnasium* – wyższy poziom *Gymnasium* ze specjalizacją zawodową;
- *Fachschule* – szkoła techniczna; przyjmuje osoby posiadające doświadczenie zawodowe w jednej ze 160 dziedzin na kursach trwających od roku do trzech lat.

Pewnym ewenementem w skali europejskiej jest występowanie systemu dualnego: trwający zwykle trzy lata system nauki w zakładzie pracy (lub centrach szkoleniowych) oraz szkole, regulowany umową za wynagrodzeniem. Jego ukończenie daje uprawnienia do wykonywania zawodu. W tym systemie kształci się w ramach 360 zawodów. Badania pokazują, że jest to najpopularniejszy sposób zdobywania wiedzy zawodowej – w 2002 roku skorzystało z niego aż 65% wszystkich rozpoczynających naukę w systemie dualnym, z czego ponad 86% uzyskało kwalifikacje. Jest to warta analizy znacząca skuteczność w nauczaniu kwalifikacji zawodowych.

Kształcenie zawodowe rozpoczyna się o wiele wcześniej w modelu brytyjskim. Oferuje on kursy zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia, choć elementy przygotowania zawodowego występują też na wcześniejszych etapach. Absolwenci mają do wyboru:

- szkoły ogólnokształcące *sixth form college* oraz *further education college* i *tertiary college* w mniejszym lub większym stopniu uwzględniające przedmioty zawodowe;
- szkolenia w miejscu pracy – organizowane przez pracodawców lub w ramach projektów rządowych.

Istnieje także system kształcenia zawodowego dla dorosłych lub/i

pozostających bez pracy, co pozwala na pożądaną także na rynku pracy sprawną adaptację do zmieniających się warunków zatrudnienia.

W Polsce uczniowie mają kontakt z praktyczną nauką zawodu podczas zajęć z przedmiotów zawodowych (realizowanych m.in. w laboratoriach, gospodarstwach itp.) oraz podczas praktyk. Te ostatnie organizują zarówno Centra Edukacji Zawodowej i Centra Kształcenia Ustawicznego, jak i pracodawcy. Zakłada się, że najwięcej kontaktu z praktyką mają uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, najmniej (nawet tylko 10% wszystkich zajęć zawodowych) – uczniowie techników. Często jednak jest to jednak założenie nierealne, zważywszy na niechęć pracodawców do otwierania się na uczniów tego typu szkół. Kolejnym problemem jest brak odpowiednio przygotowanej bazy dydaktycznej (obecna jest przestarzała i niedoinwestowana) i wykształconych instruktorów. Znakomitą większość wszystkich nauczycieli uczących w systemie zawodowym stanowią nauczyciele przedmiotów ogólnych (58%)²¹. Drugą najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych (25%). Praktyczną naukę zawodu obsługuje więc jedynie 17% wszystkich nauczycieli w tym systemie. To zatrzważająco mało, zważywszy że to właśnie praktyka ma się stać podstawą szkolnictwa zawodowego w Polsce w ciągu najbliższych lat²². Obecnie uczelnie i szkoły przygotowujące nauczycieli i instruktorów do pracy w systemie szkolnictwa zawodowego (szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe i średnie szkoły zawodowe) nie są w stanie kształcić tych poświadanych cech nauczyciela-praktyka. Rozwiązaniem może być tu zachęta dla pracodawców do czynnego włączenia się do systemu edukacji (tak jak ma to miejsce np. w systemie szwedzkim) oraz pozyskiwanie fachowców, którzy po ukończeniu odpowiednich kursów kwalifikacyjnych mogliby przekazywać swoją wiedzę w systemie szkolnym. Z kolei przed nauczycielami już pracującymi w szkolnictwie zawodowym stoi koniecz-

²¹ Na podstawie danych za rok szkolny 2002/2003 Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) i EURYDICE – The System of Education In Poland, FRSE, Warszawa 201, s. 50

²² Matusiak K. i in. (red.), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Państwowa Agencja Rynku Pracy, Warszawa 2009.

ność uzupełnienia wykształcenia zarówno w formach szkolnych (studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty metodyczne), jak i pozaszkolnych (warsztaty, konferencje, seminaria, szkolenia, konsultacje)²³. Niezbędne są więc projekty stawiające na praktyki nauczycieli w zakładach pracy, wyjazdy studyjne czy szkolenia. W związku z tym faktem Minister Edukacji Narodowej²⁴ podpisał szereg porozumień z organizacjami pracodawców, aby umożliwić tego typu wizytacje i nieodpłatne staże. Argumentuje bowiem, że *priorytetowym działaniem w zakresie dobrego przygotowania młodzieży do wejścia na rynek pracy jest prowadzenie kształcenia zawodowego, a w szczególności kształcenia praktycznego, w powiązaniu z pracodawcami. Szkoła i zakład pracy są uzupełniającymi się nawzajem miejscami zdobywania wiedzy. Dzięki praktyce młodzi ludzie mogą zdobywać umiejętności i doświadczenie potrzebne do funkcjonowania w przedsiębiorstwie. Dając im pierwszy kontakt ze światem produkcji na etapie nauki, daje im się zarazem ważne atuty udanego wejścia na rynek pracy*²⁵. MEN chce ściślej powiązać szkolnictwo zawodowe z rynkiem pracy i zaangażować pracodawców na wszystkich etapach organizacji nauki. MEN zamierza:

- promować dobre praktyki,
- inwestować w nauczycieli-praktyków,
- zachęcać specjalistów do pracy w szkolnictwie zawodowym,
- rozwinąć system praktyk,
- inwestować w bazę techniczno-dydaktyczną w oparciu o wskazówki pracodawców.

²³ Por. Wosik E. (red.), *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja – Fundusz Współpracy, Warszawa 2005, <http://www.refernet.pl/zasoby/download/raport2004e.pdf> [data dostępu: 6.12.2011].

²⁵ Informator MEN *Kształcenie zawodowe i ustawiczne* za: Brzyski K., *Szanse doskonalenia praktycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych*, http://www.spib.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:szanse-doskonalenia-praktycznego-dla-nauczycieli-przedmiotow-zawodowych&catid=35:ksztacenie-zawodowe&Itemid=86 [data dostępu: 5.12.2011].

Stosowne porozumienia podpisane z organizacjami zrzeszającymi pracodawców i organizacjami pozarządowymi obejmują²⁶:

- tworzenie sieci zakładów pracy, w których uczniowie i słuchacze ponadgimnazjalnych szkół prowadzących kształcenie zawodowe będą odbywać kształcenie praktyczne;
- podniesienie poziomu praktyk zawodowych poprzez wypracowanie – w kooperacji szkół z pracodawcami lub zrzeszeniami branżowymi pracodawców – standardów praktyk w poszczególnych zawodach;
- wspieranie szkół w kwestii wyposażenia bazy dydaktycznej m.in. w nowoczesne środki dydaktyczne i materiały;
- udział pracodawców w organizowaniu dodatkowych zajęć pozaszkolnych dla uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe, zwiększających szansę ich zatrudnienia po ukończeniu szkoły;
- prowadzenie przez pracodawców doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej szkół.

Celem takiej współpracy jest stworzenie platformy przedsiębiorstw w czołówce działań edukacyjnych nastawionych na wdrażanie nowych technologii i rozwiązań organizacyjnych, w których będą się mogli uczyć zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Zakładane jest też włączenie tak rozumianych partnerów w pozaszkolne formy edukacji. Do porozumień przystąpili m.in.:

- Stowarzyszenie Techniczne Odlewników Polskich,
- Business Centre Club,
- Związek Rzemiosła Polskiego,
- Ogólnopolska Izba Gospodarcza Drogownictwa,
- Stowarzyszenie Elektryków Polskich,
- Konfederacja Pracodawców Polskich,
- Krajowa Izba Gospodarcza,

²⁶ Ibidem.

- Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich,
- Izba Gospodarcza Gazownictwa,
- Polska Izba Przemysłowo-Handlowa Budownictwa,
- Naczelna Rada Zrzeszeń Handlu i Usług.

Duży nacisk został też położony na realizowanie lokalnych, a więc bardziej efektywnych partnerstw. Pozwalają one w pewnym stopniu zagwarantować miejsce pracy przyszłym absolwentom. Jako kolejne planowane działania wymienia się²⁷:

- kontynuowanie debaty społecznej w zakresie wspólnego podejmowania działań i rozwiązywania problemów dotyczących podnoszenia jakości kształcenia zawodowego;
- kontynuowanie podpisywania porozumień z organizacjami pracodawców, samorządami gospodarczymi oraz organizacjami pozarządowymi w kwestii kształcenia praktycznego uczniów;
- udział pracodawców różnych branż w tworzeniu sieci ośrodków egzaminacyjnych oraz uczestnictwo w komisjach egzaminacyjnych.

²⁷ Ibidem.

3. Nauczyciele a reforma: wyzwania nowego systemu

Informacje zawarte w podrozdziale 2.1. wskazują na kierunek zmian wynikających z wprowadzania w Polsce systemu kształcenia ustawicznego oraz postulowanych reform w obszarze szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego. Zmiany te dotyczą przede wszystkim:

- rozumienia procesu nauczania – kształcenie trwa całe życie i nie jest zredukowane jedynie do edukacji szkolnej;
- nowoczesnych metod nauczania – odejścia od sztywnego programu nauczania m.in. ku systemowi modułowemu i aktywizacyjnym metodom nauczania;
- roli nauczyciela w systemie kształcenia – to nie tylko pedagog efektywnie nauczający treści praktycznych i teoretycznych, ale też doradca i trener przygotowujący uczniów do wymogów rynku pracy i dalszego kształcenia.

Niniejszy rozdział jest poświęcony doprecyzowaniu kwestii związanych z doskonaleniem nauczycieli i przygotowaniem ich do pełnienia nowych ról. Omówiono w nim kwestie definicyjne i prawne związane z kwalifikacjami i kompetencjami nauczycieli. Osobny podrozdział dotyczy wymogów stawianych nauczycielom kształcenia zawodowego, których dotyczył omawiany projekt.

Rozwój zawodowy nauczycieli, zgodnie z zapisami ustawowymi w Karcie Nauczyciela, jak i z Rozporządzeniem MENiS²⁸ w sprawie uzyskiwania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego, stał się warunkiem realizacji ich karier – zdobywanie odpowiednio udokumentowanych nowych kompetencji i kwalifikacji to podstawa do awansu. Rozwój zawodowy nauczycieli jest najczęściej definiowany jako *uporządkowany, syste-*

²⁸ Rozporządzeniu MENiS z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

matyczny proces zmian w obszarach jego [nauczyciela] postaw osobistych, koncepcji wychowawczo-dydaktycznych, wiedzy, umiejętności i praktycznego funkcjonowania, zmierzający do optymalizacji jego efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji z pracy²⁹. Jak bowiem pokazują badania, nauczyciele podejmują dalsze kształcenie ze względów pragmatycznych, związanych przede wszystkim z chęcią poszerzenia i uzupełnienia wiedzy bądź podniesienia kompetencji zawodowych³⁰.

Warto też przytoczyć definicję Ch. Daya, wskazującą na rozwój zawodowy nauczycieli jako sumę doświadczeń i planowanych działań, których celem jest podniesienie jakości nauczania. To nie tylko powiększenie zasobów wiedzy, ale też doskonalenie inteligencji emocjonalnej (m.in. skuteczniejsze reagowanie w interakcji nauczyciela z uczniami, a także działanie w sytuacji związanej z nową rolą nauczyciela-doradcy) – praca w obu tych obszarach jest według Daya gwarantem skutecznej profesjonalizacji życia zawodowego, czyli też efektywniejszego i lepszego pod względem jakości nauczania³¹. Wskazuje się na systematyczność i złożoność tego procesu, opartego na nieustannej interakcji i współpracy poddawanej krytycznemu oglądowi, prowadzącemu do jakościowych zmian, które są odpowiedzią na zmieniające się warunki pracy i wyzwania cywilizacyjne, jakim powinien sprostać nauczyciel³².

Informacje na temat tego, czemu ma służyć rozwój zawodowy nauczycieli, odnajdujemy w rozporządzeniu MENiS³³ dotyczącym standardów kształcenia nauczycieli. Wskazuje ono na modułowy aspekt przygo-

²⁹ Grondas M, Żmijski J.: *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2005, s. 11.

³⁰ Litawa A., *Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540> [data dostępu: 11.12.2011].

³¹ Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 32.

³² *Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela*, http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link7/Plano-wanie_%20rozwoju_%20zawodowego.doc [data dostępu: 10.12.2011].

³³ Rozporządzeniu MENiS z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

towania nauczyciela do pracy (merytoryczny, wychowawczo-opiekuńczy, dydaktyczny) związany z nauką przez całe życie (kształceniu ustawicznemu i nauczaniu modułowemu poświęcony jest rozdział 2.). Rozwijanie każdego z tych obszarów wymaga od nauczyciela zdobycia odpowiednich kwalifikacji i kompetencji oraz aktualizowania tychże w trakcie praktyki zawodowej. Rozporządzenie wskazuje siedem takich obszarów kompetencyjnych podlegających doskonaleniu:

- komunikacyjny – sprawność w przekazywaniu treści, a przede wszystkim w interakcji z uczniami;
- dydaktyczny – znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnych i efektywnych metod nauczania, odpowiednich do przekazywanych treści oraz do potrzeb uczniów;
- kreatywny – innowacyjność, można tu wymienić umiejętności związane z tworzeniem autorskich programów nauczania, również w systemie modułowym;
- społeczny – związany z kształtowaniem postaw obywatelskich i funkcjonowaniem nauczania w szerszym kontekście społecznym;
- wychowawczy – dotyczący nauczania odpowiednich postaw moralnych;
- prakseologiczny – związany z celowością doboru metod i treści oraz konstrukcji procesu nauczania w stosunku do potrzeb uczniów i – w szerszym kontekście – rynku pracy, tak by uzyskiwać wymierne efekty kształcenia, m.in. w postaci wysokiej zdawalności egzaminów;
- językowy – znajomość języków obcych;
- informacyjno-medialny – umiejętność korzystania z nowoczesnych mediów i wykorzystania interaktywnych metod nauczania.

Te zdobywane w trakcie rozwoju zawodowego kompetencje E. Sałata definiuje jako *indywidualną i wyuczaną dyspozycję o charakterze rozwojowym, będącą wypadkową m.in. wykształcenia, cech osobowych, motywacji, umiejętności, doświadczenia; kształtującą się w wyniku procesu socjalizacji oraz akomodacji w konkretnych sytu-*

acjach typowych dla danego środowiska, czy też instytucji, przy zachowaniu pewnej autonomii jednostki³⁴.

Inne uproszczone definicje kompetencji pedagogicznych mówią o połączeniu wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, zakładającym tworzący komponent rozwiązywania skomplikowanych problemów. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego określa kompetencję nauczycielską wręcz jako strukturę złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw, niezbędnych do skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (wskazując przy tym kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne)³⁵.

Oprócz kompetencji w trakcie rozwoju zawodowego nauczyciele zdobywają też określone kwalifikacje. Małgorzata Olczak zauważa, że *kwalifikacje to zdobyte wykształcenie i wyszkolenie, kompetencje zaś to udowodnione zdolności do stosowania w praktyce posiadanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką zawodową wykorzystywania cech osobowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej*³⁶.

Wymienia się cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych³⁷:

- ponadzawodowe (rodzaj nastawienia przydatny w każdej pracy);
- ogólnozawodowe (obejmujące umiejętności potrzebne do wykonywania pewnej określonej grupy zawodów, w tym przypadku – zawodu nauczyciela);
- podstawowe dla zawodu;
- specjalistyczne (umiejętności dodatkowe, właściwe dla danego zawodu – to one najczęściej podlegają doskonaleniu).

³⁴ Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/29/id/636> [data dostępu: 11.12.2011].

³⁵ Por. Kolenda J., *Jak kompetentnie zmierzyć kompetencje*, http://www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/6%20publikacja%20J_Kolenda.pdf [data dostępu: 7.12.2011].

³⁶ Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz_do_oswiaty,305/kwalifikacje_i_kompetencje_nauczyciela,2191.html [data dostępu: 7.12.2011].

³⁷ Ibidem.

Marek Sikorski tak definiuje kwalifikacje zawodowe z punktu widzenia pedagogiki: *Układ umiejętności umysłowych i praktycznych opartych na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych zadań oraz celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie. Przy czym do podstawowych składników kwalifikacji, ogólnie pojętych, zalicza się: kwalifikacje społeczno-moralne, fizyczne i zdrowotne oraz zawodowe, a także układy osobowościowe (cechy charakterologiczne, zainteresowania itp.), a szczególnie motywacje*³⁸.

3.1. Doskonalenie nauczycieli kształcenia zawodowego

Rola nauczyciela przedmiotów zawodowych konstruowana obecnie w Polsce zgodnie z wymogami integracji europejskiej staje się coraz istotniejszym elementem strategii rozwoju edukacji, a w szczególności tych jej elementów, które mają na celu budowę struktur kształcenia ustawicznego. Pomimo istotności tej grupy zawodowej nadal obserwuje się niedobory, zarówno pod względem liczby chętnych do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji (zob. rozdział 2.3. *Kształcenie zawodowe: Polska a wybrane kraje europejskie*), jak i w przygotowanych dla nich zachętach systemowych.

Kluczową zmianą z punktu widzenia rozwoju systemu przygotowywania nauczycieli zawodowych i ich rozwoju zawodowego jest postulat uelastycznienia procesu kształcenia pedagogów (związany z kształceniem ustawicznym) i włączenia do niego treści praktycznych związanych z rzeczywistym funkcjonowaniem przemysłu i rynku usług. Omówiony pokrótce w podrozdziale 2.1. wymóg stałego rozwoju kwalifikacji peda-

³⁸ Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2, s. 128.

gogenicznych daje z jednej strony szanse na polepszenie pozycji nauczycieli kształcenia zawodowego na rynku pracy, z drugiej – wymaga zwiększonego wysiłku i zaangażowania. Jednocześnie nauczyciele w tym sektorze są zobowiązani do wprowadzania reformy szkolnictwa zawodowego. Zmiany – wypracowane w ramach współpracy europejskiej – dotyczą czterech podstawowych płaszczyzn:

- podstawy programowej kształcenia w zawodach,
- klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
- egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie,
- egzaminów eksternistycznych.

Schemat 5. Główne obszary zmian w systemie szkolnictwa zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Oznacza to m.in. przejście ze stricte przedmiotowych programów nauczania na programy modułowe (zob. podrozdział 2.2.). Kształcenie zawodowe ma więc budować zarówno umiejętności zawodowe przyszłych absolwentów, jak i konstytuowane w powiązaniu z nimi umiejętności ogólne (takie jak: posługiwanie się językiem obcym czy technikami informatycznymi, umiejętności komunikacyjne). Dzięki zaangażowaniu jednostki w *Life Long Learning* może ona także kształtować umiejętności kreatywnego myślenia, zdolność do refleksji analitycznej i przyswajania nowych treści, a także samodzielność w rozwiązywaniu problemów.

Aby przygotować nauczycieli do tych zmian, w ramach Programu

Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 prowadzone są różnego rodzaju projekty konkursowe, m.in.:

- uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych dla osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych,
- opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach skierowane do nauczycieli kształcenia zawodowego oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Dzięki nim nauczyciele kształcenia zawodowego mają możliwość poznania zarówno nowych technik nauczania, jak i rzeczywistego środowiska pracy przyszłych abiturientów. Podstawę do wprowadzania tego typu zmian stanowią postulaty odnowionej Strategii Lizbońskiej oraz powiązanych z nią inicjatyw i dokumentów:

- Programu Uczenia się Przez Całe Życie,
- Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji,
- Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET),
- Europejskich Ram Odniesienia na Rzecz Zapewniania Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (EQARF).

Kształcenie zawodowe ma bowiem odpowiadać na dynamikę gospodarczą kraju, zmianę specyfiki pracy, jej form, sposobów nowoczesnego przetwarzania informacji. W warunkach polskich ma też uwzględniać przejście od tradycyjnych gałęzi przemysłu ku usługom w sytuacji globalnej konkurencji i otwartych europejskich rynków pracy. Podstawowe kwalifikacje mają być uzupełniane „bonusami” kwalifikacyjnymi (m.in. umiejętnością obsługi komputera, znajomością fachowego słownictwa, także w obcych językach), czyniącymi potencjalnego absolwenta szkoły zawodowej lub technikum atrakcyjnym kandydatem na pracownika. Te zmiany mają budować prestiż szkolnictwa zawodowego, co z kolei ma zachęcić absolwentów gimnazjów do podejmowania nauki w tego typu szkołach. Stopniowa, lecz całkowita zmiana w organizacji systemu kształcenia

zawodowego ma na celu także silniejsze zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia, co ma skutkować większą liczbą absolwentów znajdujących zatrudnienie po zakończeniu kształcenia w systemie szkolnym.

Omówione zmiany wymagają od nauczyciela kształcenia zawodowego:

- przełamania stereotypów edukacyjnych i przyzwyczajzeń związanych z programowym systemem kształcenia,
- podejścia interdyscyplinarnego oraz zdobywania doświadczeń związanych z praktycznym wykonywaniem nauczanego zawodu,
- korzystania z wiedzy specjalistów zatrudnianych do nauczania konkretnych treści zawodowych,
- żywego reagowania na fluktuacje rynku pracy,
- podejścia autorskiego do procesu dydaktycznego – zachęcania ucznia do dalszego kształcenia także w pozaformalnym i nieformalnym nauczaniu,
- umiejętności wykorzystywania innowacji technologicznych związanych m.in. z kształceniem na odległość,
- korzystania z nowopowstających sieci wsparcia dla nauczycieli zawodu – szkoleń i porad certyfikowanych ekspertów.

4. Dane uzyskane za pośrednictwem zogniskowanych wywiadów grupowych

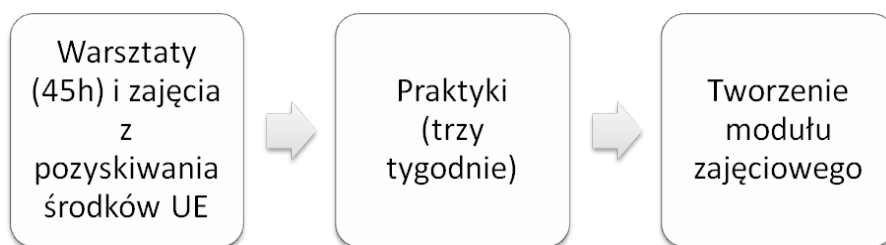
Niniejsza część raportu odwołuje się do wyników pięciu zogniskowanych wywiadów grupowych przeprowadzonych w Brwinowie 30 listopada, 1 grudnia oraz 2 grudnia 2011 roku.

Badanie dotyczyło projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka* realizowanego przez Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Rozwoju Regionalnego w Falentach, w partnerstwie z Krajowym Centrum Edukacji Rolniczej. Projekt ten był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, a jego odbiorcami byli nauczyciele kształcenia zawodowego w branży rolnej, ogrodniczej i spożywczej oraz leśnej, drzewnej i ochrony środowiska.

W ramach projektu został opracowany Program Doskonalenia Zawodowego w przedsiębiorstwach (PDZ), w którego realizacji uczestniczyło 50 nauczycieli. W trakcie wspomnianych zogniskowanych wywiadów grupowych uczestnicy wyrażali swoje opinie na temat poszczególnych aspektów wdrażania PDZ. Jednocześnie, zgodnie z wcześniejszymi założeniami, moderatorzy ukierunkowali dyskusję w taki sposób, aby uzyskać od uczestników głównie informacje dotyczące zaistniałych kwestii problemowych oraz skłonić ich do sformułowania propozycji rozwiązań. Takie podejście spowodowało, że zdecydowanie mniej wypowiedzi uczestników odnosiło się do dobrych stron projektu i spektrum jego zalet. Jednak z drugiej strony wskazanie przez badanych pewnych trudności w realizacji PDZ stanowiło działanie kluczowe, gdyż dzięki niemu możliwe stanie się (po analizie mającej „oddzielić” obszary rzeczywiście wymagające poświęcenia im większej uwagi od subiektywnych i czasami bezzasadnych opinii uczestników) sformułowanie rekomendacji, które np. w przypadku realizowania w przyszłości podobnych projektów pozwolą zwiększyć efektywność poszczególnych działań przewidzianych w ich ramach.

Każde ze spotkań trwało 90 minut i było prowadzone przez moderatora zgodnie z opracowanym wcześniej scenariuszem spotkania. Etapy realizacji Programu Doskonalenia Zawodowego, do których odnosili się uczestnicy badania, zostały zaprezentowane na schemacie 6.

Schemat 6. Ogólny schemat realizacji PDZ



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dotyczących realizacji projektu.

4.1. Ogólna ocena projektu

Nauczyciele uczestniczący w projekcie pozytywnie ocenili jego ogólną przydatność. Korzystna ocena z projektu stanowiła w dużej mierze pochodną zadowolenia z faktu zwrócenia uwagi na potrzeby nauczycieli prowadzących kształcenie w szkołach zawodowych. Respondenci jako cztery główne walory projektu wymieniali:

- możliwość aktualizacji wiedzy;
- możliwość wymiany doświadczeń i nawiązywania kontaktów (integracja środowiska oraz wymiana informacji na temat rozwiązań stosowanych w różnych ośrodkach z całego kraju);
- wysoki poziom merytoryczny materiałów otrzymanych przez uczestników;
- wysoki poziom praktyk odbywanych przez uczestników projektu.

O dobrej ocenie projektu i jego przydatności dla osób z grupy docelowej świadczą wypowiedzi uczestników wywiadów fokusowych:

- *Wreszcie ktoś zainteresował się szkołami rolniczymi i napisał projekt skierowany bezpośrednio do nas. Wprawdzie braliśmy udział w projekcie poświęconym odnawialnym źródłom energii, ale tutaj ten projekt jest poszerzony o wiele innych zagadnień.*
- *Ja się wahałam między cztery a pięć, teraz jednak daję pięć, bo sam fakt możliwości skorzystania z projektu, możliwość poznania tak wielu ciekawych ludzi, świetnej integracji, gdyby nie ten projekt, to byśmy się nie znali, to jest bardzo ważne.*
- *Ocenilibym celująco to, że projekt obejmował całą Polskę i że mogliśmy się spotkać i porozmawiać o problemach szkolnych, o problemach danych regionów i to jest niezaprzeczalnym plusem tego projektu (...), ważne, że sprowadza do jednego miejsca kilka osób z różnych szkół, zawiązują się pewne przyjaźnie, co więcej – dowiadują się o pewnych rzeczach, rozwiązaniach, które mogą wykorzystać u siebie w szkole. Część osób mówiła o swojej szkole to, to i to, a u mnie tego nie ma (...). To że poznałem koleżankę, kolegę, to jest ta rzecz zawsze potrzebna i powinna być realizowana sukcesywnie przez cały czas, nie jednorazowo, bo ja pamiętam czasy, kiedy w szkołach były konferencje metodyków, przyjeżdżali nauczyciele, spotykaliśmy się z danej branży i to zanikło (...). To jest celujący z wykrzyknikiem, żeśmy się spotkali, wymienili doświadczenia, nawiązali przyjaźnie.*

Jednocześnie uczestnicy wskazali pojedyncze obszary projektu, których realizacji powinno się poświęcić więcej uwagi:

- brak zagadnień dotyczących tematyki mechanizacji i branży żywieniowej,
- kwestie organizacyjne związane z przebiegiem zajęć i brakiem sztywnego programu,
- zbyt mała ilość praktyki w odniesieniu do teorii,
- prowadzenie części warsztatów w formie wykładów.

Ogólna ocena całego projektu dokonana przez uczestników to średnio 4,3 w skali sześciostopniowej. Większość oceniających dokonywała rozdziału pomiędzy wysoko ocenianymi praktykami a nieco niżej lokowanymi warsztatami-wykładami. Praktyki uzyskały ocenę łączną na poziomie 5,2, podczas gdy warsztaty oceniono ogólnie na 3,75. Następnie osoby badane dokonały uzasadnienia przyznanych ocen odpowiadając na szereg szczegółowych pytań, w ramach których miały wskazać motywy sformułowanych przez siebie opinii. Analizę odpowiedzi uzyskanych od uczestników fokusów zaprezentowano w dalszej części niniejszego rozdziału.

4.2. Opinie na temat warsztatów

Program Doskonalenia Zawodowego rozpoczął się cyklem 45-godzinnych warsztatów prowadzonych przez doświadczonych trenerów. Tematyka zajęć dotyczyła:

- w przypadku branży rolnej, ogrodniczej i spożywczej:
 - nowych rozwiązań w rolnictwie i ogrodnictwie,
 - nowoczesnych technologii w produkcji rolno-spożywczej,
 - ekologicznego rolnictwa i ogrodnictwa.
- w przypadku branży leśnej, drzewnej i ochrony środowiska:
 - nowoczesnych rozwiązań organizacyjnych w zarządzaniu gospodarstwem leśnym,
 - nowych technologii w ochronie środowiska,
 - odnawialnych źródeł energii.

Badanym zadano pytania dotyczące ich opinii na temat doboru wybranych zagadnień, ich dostosowania do potrzeb uczestników, przydatności tych kwestii w codziennej praktyce i zakresu wykorzystania omawianych treści w pracy zawodowej. Ponadto uczestnicy zostali poproszeni o zaproponowanie zagadnień uzupełniających, o oszacowanie wpływu warsztatu na zakres posiadanej wiedzy i umiejętności oraz o ocenę realizacji warsztatów, w tym czasu ich trwania.

Ostatni, 8-godzinny blok zajęć został poświęcony zewnętrznym źródłom finansowania działalności oświatowej. Moderator uzyskał oceny tego bloku, zadając pytania sondujące potrzebę realizacji tego zagadnienia, sposób wykorzystania uzyskanej wiedzy oraz ocenę realizacji warsztatów.

Rozkład odpowiedzi na powyższe zestawy pytań ilustrują dane zebrane podczas pięciu wywiadów zogniskowanych. Dla większej przejrzystości uzyskane dane zostały pogrupowane tematycznie i zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach.

4.2.1. Ocena doboru tematyki warsztatów

Uczestnicy badania różnili się w ocenie doboru tematów warsztatów. Analiza ich wypowiedzi sugeruje, że można podzielić ich na dwie grupy:

- zwolennicy szerokiej bazy tematycznej – zadowoleni z szerokiego wachlarza proponowanych tematów z różnych dziedzin,
- zwolennicy zawężonej specjalizacji – zwracający uwagę na niedogodność w postaci ogólnego omówienia poszczególnych tematów.

Zwolennicy szerokiej bazy tematycznej wskazywali na możliwość poszerzenia horyzontów dzięki włączeniu w treść warsztatów tematów odnoszących się do wielu zróżnicowanych dziedzin. Wielu z nich celowo wybrało tematykę niezwiązaną bezpośrednio z prowadzonymi przez siebie zajęciami:

- *Zapisałem się na blok leśny i związany z ochroną środowiska choć to nie jest moja branża i wszystko, co się odbywało, dla mnie było nowością. Jeśli ja miałbym się zapisać na blok rolniczy i powielać wiadomości, które mam na dzień dzisiejszy w prawie każdej gazecie, to jaki to sens, a wybierając ten blok, moim założeniem już z góry było poszerzyć swoje wiadomości związane z ochroną środowiska, z biogazowniami, z niwelacją ścieków – od razu miałem założenie przystąpić do bloku, który wniesie coś nowego i poszerzy moje horyzonty, a tym samym będę mógł to przekazać młodzieży. Jeśli chodzi o uprawy roślin energetycznych, moja świadomość była zbyt niska. Ja do tej*

pory nie doceniałem przedsięwzięć rolników związanych z trzciną, wierzba energetyczną, mnie to w ogóle nie interesowało, a ta pani uświadomiła mi konieczność uświadamiania młodzieży, jakie są z tym związane perspektywy i tu sporo osiągnąłem.

Badani wskazywali na ciekawe, szerokie potraktowanie tematów – także tych mniej popularnych:

- *Było dużo ciekawych zagadnień, było sporo nowości, których nie wiedzieliśmy, różne tematy poruszone, na przykład pszczoły, o których mało kto mówi, rynek mięsa, z którym niewiele mamy styczności i mogliśmy się czegoś więcej dowiedzieć.*
- *Projekt z założenia miał poszerzać nasze horyzonty i dla mnie zajęcia z ogrodnictwa czy o pszczołach były bardzo interesujące, mimo że bliska jest mi branża spożywcza.*
- *Jeśli chodzi o część teoretyczną, to wiedza, którą zdobyłam, bardzo się przyda. Program był taki, że wszystko było omówione i wiedza wystarczała.*
- *- Pod kątem rolnictwa mogliśmy poznać nowe technologie, nowe uprawy i dużo było wiedzy z ochrony środowiska. Uważam, że nowa wiedza bardzo mnie wzbogaciła i mój warsztat pracy plus materiały, więc jeśli chodzi o branżę rolniczą, to ja chyba najwięcej skorzystałam, bo sporo było tych tematów i bardzo pozytywnie oceniam projekt.*

Zwolennicy węższej specjalizacji spodziewali się – oprócz wiadomości z ogólnej bazy tematycznej, takiej jak rolnictwo – uzyskać wiedzę specjalistyczną, związaną bezpośrednio z branżą, której nauczaniem się zajmują:

- *Jeśli chodzi o mechanizację, to można się było dowiedzieć, ale ja z żywienia niczego nie będę na lekcjach wykorzystywał, chyba że jakoś to z tematu wyniknie, ale tylko jako ciekawostka.*
- *Tematyka bardzo szeroka i pytanie, czy wszystkie omawiane zagadnienia były potrzebne, na przykład leśnictwo, kiedy wycinka, jak planować las (...)?*

- *Niektóre to zupełnie nieprzydatne dla mnie rzeczy – słuchanie o leśnictwie OK, jako laik mogę, ale nic więcej (...).*

Pojawiło się też kilka wskazówek, których uwzględnienie może przyczynić się do zwiększenia efektywności warsztatów (np. w przyszłych projektach podejmujących analogiczną problematykę):

- niektóre treści powtarzały się w ramach pewnych bloków tematycznych;
- parokrotnie osoby prowadzące starały się wykazać wiedzę specjalistyczną, co nie zawsze odpowiadało tematyce warsztatów.

Niezależnie od reprezentowanych grup nauczyciele proponowali uszczegółowienie i uzupełnienie określonych tematów. Wśród tego typu propozycji warto zwrócić uwagę na następujące zagadnienia, których – zdaniem uczestników fokusów – nie poruszono, lub które zostały omówione zbyt wąsko:

- europejskie dobre praktyki,
- mechanizacja,
- zagadnienia żywieniowe – gastronomia.

Pomimo ograniczonego – zdaniem badanych – omówienia pewnych tematów, samo uwzględnienie ich w projekcie jest cenną inicjatywą, której poszerzenie z pewnością odniosłoby pozytywne skutki:

- *Dowiedzieliśmy się o możliwości wyjazdu do Niemiec z odnawialnych źródeł energii, więc ostatecznie nic z tej Europy nie straciliśmy.*
- *Kwestie decydowania się na ten projekt: założenia trafiły do nas bardzo, opisany był bardzo ładnie, założenia brzmiały zachęcająco, były chwytne i wpadały w ucho, takie jak europejski nauczyciel. Jesteśmy u wrót reformy szkolnictwa zawodowego, leży projekt ustawy z 30 września i była okazja, żeby się strukturalnie temu przyjrzeć. Dużo się mówi o zmianach i tutaj ta kwestia europejskości, nowatorstwa mogła się pojawić, jakie są te europejskie rozwiązania.*

Nauczyciele reprezentujący branżę gastronomiczną odnieśli się również do poszczególnych tematów przygotowanych dla tej grupy uczest-

ników. Ich zdaniem przekazywany im zasób wiedzy dotyczącej przemysłu spożywczego i przetwórstwa należałoby poszerzyć o zagadnienia z zakresu żywienia i dietetyki:

- Bardzo nowe wiadomości były nam podawane, również jeśli chodzi o światowe produkcje, więc mi tej europejskości w branży spożywczej nie brakowało. Mi brakowało problematyki gastronomicznej – to jest żywienie, dietetyka.

Uczestnicy zainteresowani mechanizacją wskazywali z kolei na kluczową rolę poznawania nowych technologii:

- *Jestem mechanizatorem i przydałoby się więcej tematyki związanej ze sprzętem. Były te elementy, ale nie za dużo.*
- *Mechanizacji też jakoś nie było za wiele, więc nowości w tej kwestii brakowało. Kiedy sprzęt idzie totalnie w górę, uczniowie nas prześcigają w nowościach technicznych zarówno jeśli chodzi o wiedzę, jak i w tym, czym dysponuje szkoła (...). Chodzi o to, żeby to dotknąć, zobaczyć wykorzystanie, np. zastosowanie GPS w rolnictwie, to jest nowatorska produkcja i roślinna, i zwierzęca, i mechanizacyjna jak najbardziej połączone, skutki precyzji, dokładności i jakości z tym związanej to jak najbardziej są trendy europejskie (...).*

Uczestnicy sesji fokusowych proponowali również własne rozwiązania w tym zakresie. Ciekawe wydaje się działanie polegające na organizacji wyjazdów studyjnych lub zaproszeniu specjalistów z zagranicy:

- *Połączyć szkolenie w Polsce z wyjazdem do Niemiec – tak szkoli Centrum Edukacji Rolniczej. Organizuje dla nauczycieli wyjazd do ośrodka szkoleniowego do Niemiec – to połączenie elementów świadczy o tym, że to, co powiedziano tu w Polsce, tam możemy zobaczyć. Na przykład cząstki zjonizowane w komorze jonizacyjnej. Tego w Polsce się nie zobaczy, ale tam, a to jest rzut kamieniem, bo to pod Berlinem jest ośrodek do sprawdzania opryskiwaczy, ale to nie muszą być Niemcy, to może być Szwecja, Dania (...).*

4.2.2. Ocena poziomu warsztatów

Badani wskazywali na zróżnicowany poziom warsztatów, oceniając przy tym, że niektóre z nich miały charakter „wykładów monograficznych”. Opinie te odnosiły się do zastosowanej formy przekazywania wiedzy, a nie prezentowanych treści. Warto też zaznaczyć, że uczestnicy mieli możliwość zadawania pytań prowadzącym i uzyskania interesujących ich wiadomości. Jednocześnie osoby, które wzięły udział w fokusach, uznały, że jako prowadzący lepiej sprawdzali się pasjonaci niż osoby, które co prawda posiadają większą wiedzę fachową dotyczącą konkretnej branży, ale mają mniejsze umiejętności jej ciekawego zaprezentowania słuchaczom.

O zasadności powyższych opinii świadczą poszczególne wypowiedzi uczestników wywiadów grupowych:

- *My już nie jesteśmy na tym etapie wiedzy, że trzeba nam przedstawić zagadnienie od a do zet.*
- *Zawsze mogliśmy zadać pytania, nie było problemów, więc każdy kto chciał, to mógł się dowiedzieć to, co go interesowało.*
- *Zdobyłam informacje na temat nowych technologii w rolnictwie. Dla mnie niezmiernie ciekawe były zajęcia z produkcji zwierzęcej. Bardzo dużo nowości było nam przedstawionych, pan miał własne gospodarstwo i żył tym, widać było tą pasję.*
- *Pod kątem rolnictwa mogliśmy poznać nowe technologie, nowe uprawy i dużo było wiedzy z ochrony środowiska. Uważam, że nowa wiedza bardzo mnie wzbogaciła i mój warsztat pracy plus materiały, więc jeśli chodzi o branżę rolniczą to ja chyba najwięcej skorzystałam, bo sporo było tych tematów i bardzo pozytywnie oceniam projekt.*

Jednocześnie badani zwracali uwagę na:

- Różną aktualność prezentowanych zagadnień:
 - *Wiele tematów z zakresu gospodarki leśnej i dystrybucji drewna to dla mnie była nowość. To było bardzo ciekawe*

i dodatkowo dużym plusem była możliwość wysłuchania kolegi leśnika, praktyka.

- (...) *nowoczesne technologie w ochronie środowiska, no, że tak powiem, lekko trąciły myszką. Dla osób, które się tym zajmują teoretycznie i praktycznie, nie było to tak naprawdę nic nowego.*
- Stopień przydatności prezentowanych danych (m.in. mniej istotne było dla uczestników zaprezentowanie im danych statystycznych czy aktów prawnych, doceniano natomiast otwartość prowadzących, których można było na bieżąco dopytywać o interesujące zagadnienia i zainteresowanych potrzebami uczestników).
- Zróżnicowanie prowadzących pod kątem sposobu przekazywania wiedzy (od pasjonatów łatwo nawiązujących kontakt z uczestnikami do osób preferujących formę wykładu, gdzie dwukierunkowa interakcja między uczestnikami jest utrudniona). W opinii uczestników niezwykle ważne jest:
 - *jeśli chodzi o zajęcia z ochrony środowiska i odnawialnych źródeł energii, były pokazane jakieś perspektywy, to, jak Polska zamierza realizować te wszystkie postulaty Unii Europejskiej, gdzie mamy problemy, niedociągnięcia i to było dosyć ciekawe;*
 - *specyfika zajęć powinna być ograniczona do pewnych wybranych zagadnień i przedstawiona z większym nastawieniem praktycznym, a nie akademickim, bo my mamy być nauczycielami zawodu, a nie kolejnymi naukowcami (...).*

Uczestnicy wskazywali również na istotność zwiększenia praktycznego wymiaru przekazywanej wiedzy, nawet kosztem merytorycznych prezentacji danych, które nie zawsze spotykają się z zainteresowaniem:

- *Za wyjątkiem pana od produkcji zwierzęcej i pana od pszczół, ich bym ocenił na bardzo dobry, a nawet na szóstkę, jeśli pozostałe wykłady byłyby takie, ale – nie czarujmy się – nie były,*

ale jeśli ktoś rzuca na ścianę i czyta z tego linijka po linijce, no to raz – chyba każdy z nas czytać potrafi, a dwa – nic od siebie, tylko to, co napisane.

- *Wiedza i praktyka – wiedzę mamy i możemy ją poszerzać, bo są nieograniczone możliwości, natomiast co do praktyki, to jesteśmy oderwani od praktyki, od tych nowszych rozwiązań. Powinniśmy być na bieżąco przygotowywani do tego, żeby to młodym ludziom przekazywać.*
- *Oczekiwałam czegoś praktycznego – na przykład montuję kolektor, żebym ja się tego nauczyła, bo muszę to pokazać uczniowi na zajęciach – dla mnie to jest praktyka, bo pogadanie na planszy, to jest teoria z użyciem odpowiednich środków dydaktycznych.*
- *Dla mnie metoda pracy wspólnej daje efekt, bo ja się uczę sama i jestem pewna na zajęciach, że to umiem, że to się sprawdzi, że to zadziała (...).*
- *Fajnie pokazać obrazek, ale w praktyce musiałabym iść do zakładu, gdzie to się montuje, pobyć tam tydzień i dopiero bym się nauczyła (...).*
- *Niech jednego dnia będzie wykład, a drugiego dnia wyjazd, by móc to zweryfikować w praktyce.*

Badani proponowali również działania polegające na zwiększeniu udziału fachowców, którzy na co dzień obcują z nowinkami, potrafią dostosować zajęcia do potrzeb grupy i uwzględniają ich zaplecze merytoryczne:

- *żeby ten zawężony blok był z fachowcem, kimś, kto prowadzi badania, był to profesor, żeby nie była to podawana wiedza, taka, którą można znaleźć w każdej książce, żeby pan, pani prowadziła badania i mówi o tym, o tym, takie informacje mnie ciekawią (...).*

Zdaniem badanych w podniesieniu poziomu ich wiedzy i jej aktualizacji – zwłaszcza w wymiarze praktycznym – byłyby przydatne wyjazdy studyjne, wycieczki technologiczne, np. do firm i przedsiębiorstw.

Niektórzy badani zasugerowali wręcz przekształcenie warsztatów w formy wyjazdowe, co ich zdaniem pozwoliłoby jeszcze bardziej zwiększyć przydatność zdobytej wiedzy teoretycznej:

- *jakiś wyjazd do zakładu z okolic Warszawy, do zakładu gastronomicznego bądź produkcyjnego, zobaczyć nowoczesną linię produkcyjną, nowoczesny sprzęt, przynajmniej raz takie wyjście;*
- *gdyby nam zrobili choć jeden wyjazd do firmy, gdzie my to widzimy, gdzie konkretnie pokazują jak to się, robi...;*
- *pewna wiedza jest potrzebna, trzeba wyjaśnić pewne rzeczy, ale to wszystko można zorganizować w praktyczny sposób – jedziemy do biogazowni, dwie, trzy godziny wstępu teoretycznego, omówienia procesu, idziemy i oglądamy i to jest to, o czym przed chwilą mówiliśmy – to jest to, to jest to, działa to tak, tak i tak;*
- *mamy wspaniale przygotowane materiały, więc ten wykład może być wręcz w terenie, tam już na miejscu, a prowadzący powie: macie państwo materiały na płytce, wydrukowane, nie potrzeba sali wykładowej.*

Badani odnieśli się także do zagadnień z zakresu metodyki. Ciekawym rozwiązaniem wydaje się uwzględnienie w ramach warsztatów metod prowadzenia zajęć z młodzieżą, gdyż tego typu wiedzy brakuje im w codziennej działalności zawodowej. Sugerowano tu podział warsztatów na zajęcia z wykładowcą i metodykiem, a także rozważenie wprowadzenia zajęć prowadzonych przez przedsiębiorców:

- *Te zajęcia powinny być podzielone na część merytoryczną i wtedy może przyjść wykładowca akademicki przekazać wiedzę, ale nie może jej być aż tak dużo, a resztę zajęć powinni prowadzić doświadczeni metodycy prowadzący zajęcia w szkołach średnich o podobnych profilach.*
- *Czy pewnych zajęć nie powinien prowadzić pracodawca? Byłam na takich zajęciach czterogodzinnych, przyszedł z własnym sprzętem, każdy mógł się zapoznać, coś zrobić, jak czegoś nie rozumiał pytał, pan objaśniał dlaczego to jest tak i tak (...).*

Uczestnicy zgodnie ocenili poziom materiałów dydaktycznych jako bardzo wysoki. Zwrócili zwłaszcza uwagę na to, że materiały okazały się przydatne zarówno na poziomie potrzeb projektu, jak i tego, że można je będzie wykorzystać w późniejszej pracy dydaktycznej nauczycieli. Prowadzący bez przeszkód udostępniali także swoje prezentacje multimedialne, co spotkało się z bardzo pozytywną oceną uczestników:

- *Jak czegoś nie dosłyszałam, nie pamiętam, to mam materiały i w każdej chwili mogę do nich sięgnąć. Mam koleżankę, która uczy rolnictwa ekologicznego i mówię jej: „nagrałam ci fajne wykłady”, tak więc nawet jeśli nie mnie osobiście, to innym się przyda. Niektóre materiały przekazałam do biblioteki w szkole i też wiem, że korzystają z tych książek. Jeśli kogoś coś interesuje z tej tematyki, to powiedziałam, że mam to i to i w każdej chwili udostępnię. Chwaliłam się tym, co mam, nie chowam materiałów w domu, tylko się nimi dzielę.*
- *Piątka dla twórcy tych materiałów i slajdów, ja się jeszcze nie spotkałem z czymś takim.*
- *To można wykorzystać w przyszłości na zajęciach z młodzieżą.*

Osobne miejsce poświęcono warsztatom z pozyskiwania środków finansowych z Unii Europejskiej. Niektórzy uczestnicy wskazywali na ich zbyteczność lub zbyt małą ilość omawianych przykładów:

- Ta wiedza mało praktyczna dla nas do wykorzystania w szkole. To była wiedza potrzebna rolnikom, ale rolnicy zainteresowani tą wiedzę już posiadają. Było o Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich, programie Młody Rolnik... My o tym wiemy i przekazujemy młodzieży w szkole.

Większość oceniających ten punkt projektu uznała zajęcia za ciekawe, nastawione na szukanie rozwiązań i bogate w cenne wskazówki praktyczne. Warsztaty zaowocowały też podejmowaniem dalszych kroków w doskonaleniu zawodowym uczestników:

- *to były bardzo interesujące zajęcia, szkoda, że takie krótkie;*
- *(...) przydał się w praktyce, bo dzięki temu, że zapoznaliśmy wy-*

kładowcę, część grupy wyjechała na dwa tygodnie do Niemiec i tam również dowiedzieliśmy się bardzo dużo ciekawych rzeczy.

4.2.3. Ocena organizacji warsztatów

W kwestii rozwiązań organizacyjnych zastosowanych w ramach projektu wskazywano przede wszystkim na:

- fakt zróżnicowania członków grup pod względem przejawianych przez nich oczekiwań, które przez większość uczestników było ocenione korzystnie (uczestnicy o różnych zainteresowaniach, przydział nauczycieli do określonych grup ze względu na branżowy charakter szkół, w których nauczają):
 - *Te nasze branże się gdzieś tam spotykają, więc ta rozpiętość to atut.*
 - *Wszystkie te branże wiążą się ze sobą.*
 - *Dla mnie to, że byliśmy z tak wielu branż razem, to był atut. Ta różnorodność wykładów, np. ostatni o gospodarce gruntami, przekazywania gruntów, gospodarstw, to było dla mnie bardzo interesujące, jak również zagadnienia leśne dotyczące energetyki – dla mnie to był duży atut, że można było spotkać ludzi z różnych branż – to jedno, po drugie – wysłuchać tych wykładów, po trzecie – dostać literaturę na ten temat i sięgnąć do niej choćby jutro i sobie poczytać.*

Należy jednak zaznaczyć, że pojedynczy uczestnicy nie byli całkowicie przekonani w kwestii zasadności takiego rozwiązania, mimo że dostrzegali jego korzystne aspekty:

- *Jeśli chodzi o dobieranie tych grup, byłoby fajnie, gdyby to było skierowane do grupy typowo rolniczej z podziałem na działy, bo kiedy mieliśmy jeszcze kwiaciarstwo i coś dodatkowe, gdzie my tego nie wykorzystamy w swojej praktyce, to tak naprawdę można było posłuchać, pooglądać, ale my nastawialiśmy się, żeby pogłębić wiedzę w swojej dziedzinie, bardziej pod egzami-*

ny wykorzystać, jak można by było przygotować młodzież, by nie czuli się zagubieni przy rozwiązywaniu zadań egzaminacyjnych, i to by było bardziej celowe.

- *Myśleliśmy, że potem, po rekrutacji, będziemy inaczej podzieleni, na bardziej specjalistyczne grupy.*
- *A z drugiej strony rozumiem ich, bo branża spożywcza – tutaj się zalicza wszystko, a my jesteśmy branżą gastronomiczną, a to już jest inaczej, albo branża żywieniowa, to jest już inna branża, spożywcza – to się zalicza i rolników, i żywieniowców... Wrzucili nas wszystkich do jednego, dużego worka. Lepiej by było, gdyby nas, żywieniowców, połączono razem w odrębną grupę, mechanizacja niech będzie odrębną grupą, ogrodnictwo i rolnictwo odrębną – i wtedy moim zdaniem każdy więcej by z tego wyniósł, chociaż ja z ciekawością słuchałam innych tematów z rolnictwa, czy sadownictwo, czy warzywnictwo – i też to wykorzystam na lekcjach, bo nie jestem po kierunku rolniczym i dla mnie to było jak najbardziej korzystne, ale jeśli ktoś kończył studia rolnicze, to myślę, że to wszystko już wiedział. Ja dużo rzeczy się dowiedziałam, których wcześniej nie wiedziałam.*

Uczestnicy zaproponowali pewne rekomendacje, których wdrożenie pozwoliłoby dodatkowo zwiększyć efektywność warsztatów:

- W odniesieniu do konieczności pogłębionej weryfikacji potrzeb nauczycieli – jej efektem mogłoby być zwiększenie stopnia dopasowania opracowywanego, a następnie realizowanego programu zajęć do kluczowych potrzeb i zainteresowań uczestników (np. w przypadku podobnych projektów realizowanych w przyszłości). Uczestnicy zaproponowali możliwość modyfikacji formularza zgłoszeniowego, tak by już na poziomie rekrutacji możliwe było rzetelne poznanie oczekiwań przyszłych uczestników.
- W odniesieniu do skrótowo opisanego charakteru zajęć na etapie rekrutacji – rozszerzenie informacji o przebiegu i zakresie tematycznym zajęć.

- W kwestii programu zajęć – propozycja elastycznego podejścia do proponowanych tematów zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczestników:
 - *Można było z nami porozmawiać i dostosować program do naszych potrzeb, a nie narzucać z góry sztywny program. Wiem, że w projekcie taki program być musi, ale może można go było stworzyć elastyczniej, dlatego praktyki pod tym względem organizacyjnym stawiam wyżej.*
 - *Proponuję elementy wspólne plus zapisy na zajęcia tematyczne, tak by każdy mógł sobie sam wybrać, czego chce się dowiedzieć i na jakie zajęcia pójść, na taką czy inną tematykę. Takie fakultety dopełniające.*
- W kwestii składu grup uczestniczących w warsztatach – postulat zmniejszenia liczebności grup z ewentualnym doborem uczestników realizowanym według kryterium branży, jaką reprezentują:
 - *stworzyć grupy: żywieniową, ogrodniczą i z mechanizacji i opracować specjalistyczne moduły dla tych grup;*
 - *część wykładów dla wszystkich, ale więcej do wyboru indywidualnie, takie wąskie, ściśle branżowe zagadnienia.*

Doceniono dostosowanie trybu warsztatów do trybu pracy szkoły (warsztaty w weekendy). Sporadycznie pojawiające się głosy proponujące organizację warsztatów w trybie „dłużej a rzadziej” – i to w tygodniu roboczym, ze względu na uciążliwość weekendowych rozjazdów – zostały skrytykowane przez pozostałych uczestników (problem z organizacją zastępstw w szkole).

Uczestnicy trzeciej i czwartej grupy fokusowej wskazali również na problemy organizacyjne na samym początku zjazdów:

- Problematyczny tryb organizacji i odbywania zajęć dla osób dojeżdżających z odległych ośrodków oraz komplikacje związane z transportem:
 - *Jechaliśmy z różnych stron Polski, czasem dziewięć godzin. Obiad, sześć godzin wykładów do dwudziestej*

pierwszej i następnego dnia wykłady od ósmej. Można to było rozciągnąć w czasie, może przyjechać dzień wcześniej, nocleg i zajęcia... Wiem, że to zwiększa koszty, ale chodzi też o efektywne wykorzystanie zajęć.

- Początkowe problemy z przepływem informacji:
 - *Odnosnie tych założeń, to szkoła była wprowadzana na początku w błąd, bo sądzono, że wysyła po jednej osobie z danej branży, a się okazało, że wszyscy muszą jeździć na wszystko i w rezultacie to dezorganizowało pracę szkoły (...).*

Wątpliwości budzi natomiast zasadność opinii uczestników dotycząca braku zajęć integracyjnych na początku projektu:

- *całe szczęście, że jesteśmy na tyle otwarci, że byliśmy w stanie się integrować sami, ale organizator nie może liczyć na naszą wolę, nie powinien pozostawiać nas po pierwszych zajęciach samych sobie.*

Powyższe wypowiedzi wskazują bowiem na bardzo subiektywne oczekiwania w kwestii strony organizacyjnej projektu, które nie mają charakteru merytorycznego, a proponowane przez uczestników działania wykraczają poza założenia projektu i jego ideę.

W odniesieniu do czasowego wymiaru warsztatów (45 godzin) uczestnicy uznali go za wystarczający. Pojawiły się również pojedyncze sugestie dotyczące jego zwiększenia – z uwagi na rozległą tematykę zajęć – szczególnie w tych obszarach, którymi uczestnicy byli szczególnie zainteresowani, lub które – ich zdaniem – zostały zaprezentowane zbyt zwięźle.

4.3. Opinie na temat części praktycznej

Drugi element programu PDZ stanowiły trzytygodniowe ciągle praktyki w przedsiębiorstwach, w czasie których biorący w nich udział nauczyciele mieli zapoznać się z:

- metodami pracy i specyfiką działów produkcyjnych,
- metodami pracy i specyfiką działów merytorycznych,
- technologiami informacyjno-komunikacyjnymi stosowanymi w przedsiębiorstwach z branż objętych projektem.

Celem tego działania było uzyskanie przez uczestników nowych, praktycznych kompetencji oraz rozwinięcie posiadanej już przez nich wiedzy. Po szczególne elementy praktyk nauczyciele oceniali w następujących zakresach:

- elementy składowe programu;
- wpływ odbytych praktyk na pracę zawodową;
- sposób realizacji i przebieg praktyk, w tym czas ich trwania.

Jednym z zadań realizowanych w trakcie praktyk, a zarazem sprawdzianem ich efektywności, było przygotowanie przez uczestników modułu zajęciowego. Moderatorzy zogniskowanych wywiadów grupowych sondowali opinie na temat tego elementu programu, pytając o realne wykorzystanie projektowanych modułów w praktyce dydaktycznej, stopień trudności tego zadania, wcześniejsze doświadczenia z nowymi metodami dydaktycznymi oraz sugerowane zmiany, które mogłyby zwiększyć efektywność praktyk w przypadku ich organizowania w przyszłości (np. w ramach innego projektu). Dla większej przejrzystości odpowiedzi udzielone na powyższe pytania przez osoby biorące udział w fokusach zostały pogrupowane tematycznie i zaprezentowane w dalszych podrozdziałach.

4.3.1. Ocena zakresu merytorycznego praktyk

W opiniach na temat praktyk przeważały oceny pozytywne. Uczestnicy wskazywali na:

- Adekwatny wobec oczekiwań uczestników czas realizacji praktyk:
 - *Praktyki były fajne, ich czas był absolutnie dobrze dobrany, do południa były zajęcia, po południu czas na odpoczynek (...).*
- Możliwość zdobycia całkowicie nowych informacji i umiejętności, możliwość zapoznania się z nowoczesnymi, stosowanymi w praktyce rozwiązaniami technologicznymi:
 - *Byliśmy w gospodarstwie agroturystycznym, ekologicznym, które zajmuje się uprawą ziół i sprzedażą. Po raz pierwszy zapoznałem się z produkcją ziół, byłem na polach, gdzie uprawia się zioła, i po raz pierwszy widziałem, jak to się robi – uprawa nagietków, melisy i tym podobnych. Nie potrafię nawet tego wszystkiego wymienić, bo nie pamiętam wszystkich tych ziół. To wszystko było bardzo ciekawe, bo ekologicznie produkowane, wykorzystuje się do tego szkółki leśne (...). Widzieliśmy nowoczesny kombajn do segregacji, rozdrabniania ziół (...). Byłem zaskoczony, wykorzystanie tych roślin do końca, spala się te wytłoczyny we własnej kotłowni i wykorzystuje do ogrzewania suszarni (...). Jest tam ogród botaniczny, rośliny, których na co dzień się nie spotyka.*
 - *Byłam na praktykach rolniczych, sama je wybrałam i byłam bardzo zaskoczona. Mój kolega obsługiwał sprzęt, bawował w ilości 600–700 sztuk dziennie i naprawdę się tego nauczył. Byliśmy na udojach, widzieliśmy pracę robota udojowego i mam nagrany filmik.*
 - *To co widziałam na praktykach, widziałam po raz pierwszy.*

- Ja nie wiedziałam w ogóle, że są takie programy komputerowe, tak zaawansowane, które można wykorzystywać przy produkcji mleka. Oprócz prezentacji tego programu pani zootechnik zapraszała chętnych na dój poranny i wieczorny i można było zobaczyć, jak wygląda wykorzystanie programu w praktyce, jak wprowadza dane.
- Szansę na zastosowanie pozyskanej wiedzy w pracy z uczniami i ich odpowiednie przygotowanie do potrzeb rynku pracy:
 - Bardzo dużo opowiadam o tych praktykach swoim uczniom, jak tylko mogę.
 - Ja się pierwszy raz spotkałem z gospodarstwem ekologicznym i dużo rzeczy się dowiedziałem, jest w tym na pewno przyszłość i przekazuję na lekcjach to, co się tam dowiedziałem.
 - Ja uczniom będę mówiła, że są takie programy, nawet jeśli nie uczę produkcji zwierzęcej.
- Wszechstronność praktyk oraz ich kompleksowy charakter:
 - My byliśmy na praktyce w 100-hektarowym gospodarstwie ekologicznym, które nieźle prosperuje, skorzystało ze środków unijnych, jest nowoczesnie umaszynowane. Praktycznie mieliśmy możliwość pracować przy pomocy każdej z tych maszyn. Poza tym właściciel prowadzi biuro doradztwa, więc dodatkowo dowiedzieliśmy się, o jakie środki można się ubiegać, jak to się odbywa, jest fachowcem w tej dziedzinie, więc mogliśmy się zapoznać z dokumentacją, ma ekologiczne uprawy orzecha, rokitnika, zbóż, leszczyny, dzikiej róży.

Pojedyncze głosy negatywne dotyczyły nietrafionych – z indywidualnej perspektywy uczestników – miejsc praktyk:

- *Moim zdaniem te praktyki to było marnowanie czasu. Ja wybrałem firmę w Warszawie, gdzie spodziewałem się dużo, dużo więcej niż uzyskałem. Właściwie uzyskałem prawie nic (...).*

Wizyta w gospodarstwach rolniczych zajmujących się także agroturystyką pozwoliła na uaktualnienie posiadanej przez uczestników wiedzy na temat współczesnych trendów w tej branży. Wskazywano też, że wiele zależało od miejsca, do którego trafili praktykanci. Jeśli wybór trafił na organizatora praktyk, pasjonata danej dziedziny, tym większa była korzyść dla uczestnika:

- *Wszystko zależało, gdzie kto trafił na praktyki i jak okazywało się na miejscu. Przyjechałem, zobaczyłem i byłem w szoku, ale mimo wszystko coś dla siebie wyciągnąłem. Praca z maszynami, tym się pobawiłem, trzeba dla siebie zawsze coś znaleźć.*
- *Ogólnie było fajnie, bo zmieniły się technologie. Kiedyś tam byliśmy na praktykach podczas studiów, ale maszyny, urządzenia, wszystko jest teraz nowe i inne. Oczywiście my czytamy, staramy się być na bieżąco, ale tutaj gołym okiem można było to zobaczyć i dotknąć. Teraz przekazując na zajęciach pewną wiedzę łatwiej jest mi to tłumaczyć, bo co innego wyczytać w książkach, oglądając na filmikach, a co innego zetknąć się z tym bezpośrednio, tak więc uważam, że praktyki były bogatym źródłem wiedzy. My trafiliśmy do gospodarstwa ekologicznego plus produkcja roślinna i zwierzęca, więc wszystko bardzo wszechstronnie, dużo i fajnie przekazanej praktycznej wiedzy i jeszcze gospodarstwo demonstracyjne.*

W trakcie praktyk uczestnicy mogli też dokumentować ich przebieg, co uznali za wartościowy materiał dydaktyczny do wykorzystania w pracy z uczniami:

- *Ja już wykorzystałam te filmiki na godzinie wychowawczej. Młodzież jest zachwycona, że są w Polsce takie miejsca.*

Oceniając przedsiębiorców, u których były organizowane praktyki, a także opiekunów praktyk, badani pozytywnie wypowiedzieli się zwłaszcza na temat tych osób, u których dostrzegli zawodową pasję:

- *Mnie wiedza właściciela zaskoczyła. Był tak oblatany jeśli chodzi na przykład o naturalne środki ochrony roślin, jakie preparaty są dozwolone przez Unię Europejską, a jakie nie (...). Jak*

o tym mówił, to słuchałem z wielkim zaciekawieniem i to mnie bardzo interesowało, jak są przeprowadzane te kontrole i odbierane jest pozwolenie na prowadzenie takiego gospodarstwa i przez kilka lat nie można się starać (...).

Wśród niezaprzeczalnych zalet praktyk należy podkreślić to, że z wieloma firmami udało się nawiązać długofalową współpracę, co jest szczególnie ważne z punktu widzenia organizacji praktyk uczniowskich:

- *Właściciel deklarował, że jest w stanie przyjąć naszych uczniów na praktyki, gwarantując zakwaterowanie i wyżywienie za samo to, że mu pomogą. Siedemset hektarów łąk i pól uprawnych – jest tam bardzo nowoczesne umaszynowanie, on właśnie wchodzi w rolnictwo precyzyjne, gdzie na GPS-a będzie dobierał nawozy (...), poza tym są tam poletka doświadczalne, można było uczestniczyć w pobieraniu próbek z ziemi i tym podobne. Bardzo dobrze oceniam praktykę.*
- *Materiały od firmy otrzymałam, jestem też cały czas w kontakcie z pracownikami firmy. To nie było tak, że oni – dziękujemy i do widzenia. Mam cały czas kontakt z osobą, która się nami zajmowała i informacje dotyczące biogazowni, bo akurat tam koło nas stawiają jedną i że możemy tam pojechać z wycieczką.*
- *Ja już byłam z klasą na wycieczce w moim gospodarstwie ekologicznym.*
- *Ja mam cały czas w myślach to gospodarstwo i te metody, które są tam wykorzystywane i jak tylko jest możliwość, to przemycam tą wiedzę.*

Wielokrotnie chwalono kompetentną i otwartą panią zootechnik, którą można uznać za wzór gospodarza praktyk. Uczestnicy praktyk, którzy mieli okazję współpracować z tą osobą, podkreślali jej elastyczność i umiejętność dopasowanie programu do potrzeb praktykantów:

- *Ja jestem bardzo zadowolona. Tam, gdzie byliśmy, wszystko jest tradycyjne, ekologiczne, bardzo interesujące. Była tam wspaniała pani zootechnik, która potrafiła nam powiedzieć o wielu*

rzeczach praktycznych. Ta kobieta żyje tym gospodarstwem. Wyjątkowa kobieta, tchnęła w nas tyle energii i zaangażowania... Uważam, że w lepsze miejsce nie mogliśmy trafić.

- *Nie mamy żadnych zastrzeżeń, wszystko odbywało się na życzenie klienta. Jak chcieliśmy wykłady o jeleniowatych, to był cykl zajęć, wszystko pod potrzeby. Jak wycieczka w teren, to wycieczka w teren, jak o dziesiątej – o dziesiątej.*

Pozytywnie oceniono organizację praktyk i życzliwość opiekunów na trzech poziomach – samej organizacji praktyk, organizacji wizyty w gospodarstwie i organizacji zwiedzania atrakcji regionu:

- *Gospodarstwo było ukierunkowane i pod kątem ekologicznym, i agroturystycznym, i rolniczym. Znalazł się czas, żeby zająć się nami, gospodarstwo żyje własnym rytmem od rana do wieczora, ale mieli czas, żeby coś nam pokazać, powiedzieć, nauczyć.*
- *Dzięki uprzejmości właścicieli poznawaliśmy region również pod względem turystycznym. To nie jest od nas daleko, ale można było doświadczyć tego, jak tam jest pięknie, jaki urok mają te okolice. Zobaczyliśmy na własne oczy i mogliśmy się przekonać, dlaczego ci turyści tam przyjeżdżają.*

4.3.2. Ocena organizacji praktyk

W czasie trwania zogniskowanych wywiadów grupowych zapytani o ofertę praktyk badani udzielali zróżnicowanych odpowiedzi. Zwracali uwagę na dużą elastyczność, m.in. możliwość wyboru miejsca praktyk:

- *na podstawie opisu mogliśmy pod kątem naszych zainteresowań dobierać miejsca, mieliśmy pewne wyobrażenia i oczekiwania, ale na miejscu okazało się, że tych możliwości jest znacznie więcej i to było mile zaskoczenie.*

Z drugiej strony pojawiły się głosy dotyczące rozbieżności pomię-

dzy zagadnieniami poznawanymi w trakcie warsztatów, a późniejszym ich wykorzystaniem w ramach praktyk:

- *Wykłady miały być podbudową pod praktyki, a one były kompletnie oderwane, nie było spójnego programu. Uczycie się, państwo tego, tego, w wiązku z tym jedziecie na praktykę w to miejsce, albo w to miejsce, gdzie my tą wiedzę możemy dotknąć w praktycznym zastosowaniu, a było tak: macie państwo wiedzę i być może ona się wam przyda na praktyce.*

Problematiczne okazało się również uzyskanie możliwości odbycia praktyk w podmiotach specjalistycznych, podejmujących się wąskiej grupy działań, w przypadku, gdy uczestnicy projektu wyrażali taką potrzebę:

- *Okazało się, że firm do wyboru z naszej branży ochrony środowiska było dwie albo trzy, reszta to były ośrodki współpracujące z Falentami.*
- *Bo myśmy powiedzieli, że może praktyki w Ministerstwie Ochrony Środowiska, a może w Generalnej Dyrekcji Lasów Państwowych, a może w Generalnej Dyrekcji Dróg i Autostrad, a może gdzieś tam, a może gdzieś tam – i tych propozycji, gdzie myśmy sobie wyobrażali na odbycie praktyki, że jest to nie do przebrnięcia i jakieś próby podejmowali, ale skończyło się na niczym i musieliśmy wybrać z tych kilku propozycji, które zostały nam zaoferowane.*

W odniesieniu do powyższych stwierdzeń należy jednak zaznaczyć, że pewne niedogodności organizacyjne mogły stanowić pochodną (wspomnianego już w poprzednim podrozdziale) błędnego wyboru miejsca odbywania praktyk, dokonanego przez uczestnika:

- *Jeśli chodzi o organizację praktyk, nikt z nas nie może mieć nic do zarzucenia. Każdy z beneficjentów mógł sobie sam wybrać miejsce, a tych miejsc było sporo, były podane strony internetowe, więc można było przewertować informacje czego się należy tam spodziewać (...). Myślę, że to wszystko było na szóstkę.*

Motywy wyboru miejsca odbywania praktyk przez uczestników

projektu były zróżnicowane – respondenci kierowali się w tym względzie różnymi strategiami działania:

- decydowali się na odbywanie praktyk w odległych regionach, aby mieć sposobność poznania nowych miejsc i otoczenia;
- wybierali punkty położone bliżej miejsca zamieszkania, by mieć pewność zwrotu całości kosztów podróży;
- dokonywali wyboru praktyk zgodnie z posiadaną specjalizacją:
 - (...) *każdy mógł sobie szukać praktyki pod kątem tego, co go naprawdę interesowało, mógł wybrać miejsce pod kątem tego, z czym jest na co dzień związany, rolnik nie poszedł na żywienie, a żywieniowiec na rolnictwo, jeśli tego nie chciał;*
- wybierali przedsiębiorstwa, z którymi już współpracują, a praktyki stanowią rozwinięcie tej współpracy:
 - *świadomie na tą praktykę poszliśmy, możemy z uczniami chodzić tam na zajęcia praktyczne;*
 - *gospodarstwo, w którym byliśmy, znajduje się w okolicach naszej szkoły i pan bierze na praktyki naszych uczniów, więc ta współpraca już jest, a my ją rozwinęliśmy.*

Zapytani o ewentualne propozycje usprawnienia realizacji praktyk nauczyciele zaproponowali, aby odbywały się one (obligatoryjnie) w większej liczbie miejsc, by móc porównywać rozwiązania stosowane w różnych przedsiębiorstwach. W ten sposób stosowana byłaby rotacja miejsc, w których uczestnicy odbywaliby praktyki:

- *jeden tydzień z tych trzech to mogłaby być zmiana miejsca, bo dałaby nam większy pogląd na różne rzeczy;*
- *ten trzeci tydzień już w trakcie roku szkolnego i wyjazdy studyjne po firmach;*
- *to nie musiałoby być ciurkiem cały tydzień, ale po dwa dni.*

Uczestnicy wskazali także na uciążliwość weekendowych powrotów – ograniczony zwrot kosztów podróży w części przypadków decydował o tym, że uczestnicy musieli wybierać bliżej położone przedsiębiorstwa:

- *Dla mnie konieczność powrotu to był problem przy wyborze miej-*

sca praktyki. Do Warszawy byłam jeszcze w stanie dojeżdżać, ale gdybym chciała być w tym gospodarstwie, o którym myślałam, to w ogóle mogłam zapomnieć, bo to nie było wykonalne i ja bym do tego dopłacała dużo więcej.

Zaproponowano także skrócenie czasu trwania praktyk do dwóch tygodni, wskazując trzeci tydzień jako najmniej efektywny:

- *Dwa tygodnie w wakacje, ale ten trzeci już nie, bo poświęcaliśmy swój czas, my nie możemy rodzinie poświęcić innego czasu jak tylko w wakacje, bo tylko w wakacje mamy urlop i żadne dwa miesiące, bo w tym roku dopiero od drugiego lipca było wolne i od dwudziestego sierpnia, zaraz po powrocie, już musiałam być w pracy.*
- *Trzy tygodnie to jest bardzo długo. My mieliśmy praktyki w Warszawie i byliśmy obciążeniem dla firmy. Nie ma co udawać – nasza firma robi projekty, a nie zajmuje się samą energią odnawialną. Pisanie projektów to nie jest, że siedzą i piszą, tylko to są częste wyjazdy i liczne zadania i my jesteśmy dla nich kulą u nogi. Firma jako firma dzień, dwa dni nam ją pokazać to super. Ci ludzie, nawet młodszy ode mnie, a mający dziesięcioletnie doświadczenie, umieli to przekazać, ale dwa, trzy dni, nie więcej. Ja jestem zadowolona z tego, co mi firma przekazała, z kontaktów, jakie nawiązałam, ale mi było głupio, że ja musiałam tam być, bo widziałam, że przeszkadzam.*

W nawiązaniu do powyższych opinii jednym z możliwych rozwiązań (oprócz postulowanego skrócenia praktyk) może być rozpatrzenie zaproponowanego już wcześniej działania, polegającego na rotacyjnym odbywaniu praktyk w różnych firmach. W ten sposób uczestnicy mogliby zyskać nie tylko wiedzę w kwestii rozwiązań stosowanych w więcej niż jednej firmie, ale też zyskać świadomość maksymalnie efektywnego wykorzystania całego cyklu praktyk.

Jednocześnie w nawiązaniu do reform planowanych w obrębie szkoleniowości zawodowego działania polegające na odbywaniu przez nauczycieli

praktyk mogą już wkrótce stać się obligatoryjne, dlatego nauczyciele powinni przygotować się do udziału w tego typu działaniach w przyszłości:

- *Ale tak ponoć będzie, że zawodowcy będą musieli odbywać co jakiś czas praktykę dwutygodniową podczas wakacji, takie są założenia, więc się przyzwyczajajmy.*

Program praktyk oceniono jako elastyczny i uzupełniany na bieżąco, bo dostosowany do potrzeb uczestników i wypracowywany w grupie:

- *Na początku praktyk przedstawiono nam ogólny program, ale potem mogliśmy go uzupełniać. Było pytanie: co jeszcze państwo oczekujecie, jeżeli czegoś nie udało się zrobić dzisiaj, to na drugi dzień, więc nie było z tym problemów.*
- *Sami układaliśmy sobie program i to było super – a może byśmy w tym tygodniu poznali to i to.*
- *Pomysły wychodziły od całej grupy i to było bardzo twórcze.*
- *Brak ścisłego programu to był atut, bo mogliśmy dostosować zajęcia nawet do pogody, co akurat można było robić w polu, a co tylko na terenie gospodarstwa.*

Z drugiej strony zdaniem niektórych badanych taka konstrukcja oraz sposób przygotowania programu mogła stworzyć wrażenie chaosu:

- *Jestem człowiekiem zorganizowanym i każdy dzień co będzie jutro i nie wiadomo, co się stanie mi nie odpowiada. Jesteśmy grupą i wiemy wszyscy, kiedy się spotykamy i co robimy, a taki chaos, jedni chcą iść nad jezioro, drudzy nie chcą i tak dalej.*

Uczestnicy praktyk zwracali uwagę, podobnie jak w przypadku warsztatów, na działania o charakterze organizacyjnym, których realizacja powinna przebiegać w sposób mocniej powiązany z indywidualną sytuacją każdego uczestnika. Do tych kwestii zaliczają się głównie:

- Problemy z transportem:
 - *Nie zdawali sobie sprawy, jakie to będzie dla nas utrudnienie, nie wszyscy dojeżdżali samochodem.*
 - *Sześć przejazdów to koszt blisko ośmiuset złotych, gdzie re-fundacja była na poziomie dwustu pięćdziesięciu złotych.*

- *Koordinator nie był do końca zorientowany, jak tam dojechać. Nikt nam nie powiedział, że tam nie ma komunikacji, więc dzwonił do pana dyrektora i on nas odbierał, ale stres był duży. Od organizatora nie było żadnej informacji, dla wielu z nas to były długie wyprawy i nie było łatwo się tam dostać i nikt nie był w stanie udzielić nam informacji.*
- Pojedyncze przypadki braku stałej kontroli nad przebiegiem praktyk:
 - *Osoba, która (...) pracuje w projekcie, to powinna przyjechać, powinna być na tyle mobilna, powinny być na to pieniądze zabezpieczone, przynajmniej jeden dzień poświęcić na te trzy tygodnie.*

4.3.3. Ocena prac nad modułem zajęciowym

Uczestnicy praktyk w zdecydowanej w większości nie mieli problemu z przygotowaniem modułu zajęciowego:

- *na swoje potrzeby piszemy programy, nie tak szczegółowe jak tutaj, nie jest nam to obce, ale nie tak obszernie jak tutaj;*
- *mogliśmy liczyć na pomoc przy pisaniu pani zootechnik, która dostarczyła nam potrzebnych materiałów;*
- *myśmy tak napisali ten moduł zajęciowy, żeby można go było wykorzystać w naszej codziennej pracy.*

Pojedyncze problemy w tym obszarze dotyczyły zaplecza infrastrukturalnego praktyk – np. braku laptopów, przy czym problem ten wystąpił incydentalnie:

- *Jeden z uczestników miał laptop, więc oni sobie pisali. Mieszkaliśmy w starej szkole, nie było telewizji, Internetu, komputerów, gdzie mieliśmy to pisać, nie mieliśmy ze sobą żadnych materiałów, dostaliśmy materiały o mleku więc zagadnienia sobie napisaliśmy.*

- *Powinni byli powiedzieć wcześniej, żeby w miarę możliwości ktoś zabrał laptopa.*
- *Tam, gdzie my byliśmy, nie było problemu, dostęp do komputera, drukarki, Internetu.*

Warto zaznaczyć, że przy okazji pytań dotyczących przygotowania modułu zajęciowego przedmiotem ożywionej dyskusji stało się zagadnienie reformy związanej z wprowadzeniem tzw. kształcenia modułowego i modułów zajęciowych w placówkach systemu oświaty. Uczestnicy praktyk wskazywali na braki w bazie dydaktycznej szkół i zbyt dużą liczebność grup uczniowskich jako główne przeszkody w skutecznej realizacji tej reformy. W związku z powyższym uczestnicy mieli często odmienne opinie w kwestii przydatności modułu oraz jego efektywności w kształceniu zawodowym realizowanym w ich macierzystych placówkach:

- *My nie pracujemy modułowo w szkole, ale ja pisząc te moduły starałam się w nie wpleść zagadnienia, które wykorzystuję na co dzień w pracy i mało co tam zmieniałam. Wydaje mi się, że jest to potrzebne, powoli dąży się do tego, żeby nauczać młodzież modułowo, więc dobrze jest poćwiczyć to i zobaczyć, jak to będzie wyglądało.*
- *Zastanawialiśmy się, jak byśmy się w tym jako szkoła odnaleźli, gdyby to trzeba było przeprowadzić w praktyce. Dobrze by było móc zobaczyć, jak by to się odbywało w praktyce, na przykład pójść do konkretnego pracodawcy, bo szkoła nie jest przygotowana do tego, żeby przeprowadzać wszystkie te moduły u siebie.*
- *Ten element programu był potrzebny, bez tego nie można prowadzić lekcji, jednak z kształceniem modułowym jest spory problem w praktyce. Pięknie to wszystko wygląda, pięknie to można zrobić, być zadowolonym, ale muszą za tym iść środki. Założenia kształcenia modułowego są zasadne, ale w praktyce to kosztuje.*
- *Jako utrwalenie wiadomości pozyskanych w gospodarstwie to się przyda, ale czy do realizacji zajęć – nie mam pewności. Jak w danym momencie jest potrzeba, to ja przekazuję tą wiedzę na bieżąco.*

4.4. Ocena PDZ oraz jego wdrożenia i realizacji

W celu efektywnej realizacji PDZ do obowiązków uczestników należało wypełnienie uprzednio przygotowanych testów, a także ankiet umożliwiających im również dokonanie samooceny. Ta forma autorefleksji miała występować zarówno przed, w trakcie, jak i po zakończeniu programu. Uczestników zapytano o zasadność tego elementu, a w dalszej kolejności poproszono ich o przedstawienie propozycji ewentualnych zmian lub nowych rozwiązań, jak również o wskazanie czynników, które pomagały im obserwować swój rozwój i rozpoznawać własne potrzeby.

W tym miejscu należy również zaznaczyć, że w celu optymalizacji wdrażania PDZ w projekcie wyłoniono:

- pięciu tutorów (z ramienia Wnioskodawcy) – odpowiadali oni m.in. za nawiązanie współpracy z firmami, w których miały się odbywać praktyki, opiekę nad praktykantami, raporty monitorujące (robocze) oraz podsumowujące efekty praktyk;
- dziesięciu opiekunów praktyk (z ramienia firm, w których odbywały się praktyki) – odpowiadali oni m.in. za merytoryczny przebieg praktyk, ocenę przygotowanego przez nauczyciela modułu zajęciowego, prowadzenie dokumentacji dotyczącej przebiegu praktyk oraz przygotowywanie raportu podsumowującego.

Moderatorzy zbierali informacje na temat pracy ww. osób podczas zogniskowanych wywiadów grupowych. Uczestnicy projektu zostali zapytani m.in. o nowe rozwiązania i ewentualne propozycje zmian dotyczące działalności tutorów i opiekunów, współpracę pomiędzy nimi a uczestnikami, przełożenie, jakie miała praca tutorów i opiekunów na efektywność realizacji PDZ, ocenę ról i obowiązków tych osób i o zakres wsparcia, jakiego udzielali oni uczestnikom.

W kwestiach związanych z wdrażaniem i realizacją PDZ istotną funkcję pełnił także koordynator ds. realizacji warsztatów i praktyk. Jego

obowiązki dotyczyły głównie nadzoru nad przebiegiem warsztatów i praktyk oraz kontrolowania działalności opiekunów ze strony firm, a także tutorów ze strony Wnioskodawcy. W trakcie fokusów zapytano również uczestników o rolę tej osoby w projekcie.

W pierwszej kolejności należy wskazać, że wypełnianie testów, ankiet i wywiadów nie stanowiło dla badanych problemu i było jedną z form udzielania informacji zwrotnej przez uczestników projektu. Dla niektórych osób niedogodność stanowił termin badania fokusowego:

- *Każdy projekt takie przewiduje, nie stanowiło to dla nas żadnego problemu.*
- *Jeśli z czegoś nie byliśmy zadowoleni, sugerowaliśmy to na bieżąco.*
- *Co do dzisiejszego spotkania – w środku tygodnia to jest problem, lepszy byłby piątek. Tyle godzin jedziemy i tylko na dwie godziny i powrót i jutro do pracy; to uciążliwe.*

W kwestii wdrażania i realizacji PDZ badani wskazywali na otwartość opiekunów i tutorów oraz umiejętność tworzenia przez nich przyjaznej atmosfery:

- *Duża życzliwość i otwarcie na drugiego człowieka, bo różne problemy się zdarzały. Na przykład ja miałam z dojazdem. Dostać elastyczne podejście i to jest bardzo ważne. Ja miałam takie poczucie, że ja tu jestem potrzebna, bo taka jest atmosfera wokół nauczycieli, że jesteście darmozjadami, zakałą społeczeństwa, tylko wręcz przeciwnie, to było ważne, bo różnie bywa na różnych kursach i szkoleniach.*
- *Pana Lipińskiego oceniam na szóstkę, wszystkiego można się było dowiedzieć, zadzwonić czy mailowo, pożegnał się z nami, byliśmy przez niego otoczeni opieką.*

Uczestnicy podkreślali, że o wyjątkowości szkolenia decydował sposób, w jaki zajęły się nimi osoby zaangażowane w realizację projektu:

- *Z taką opieką jeszcze nigdzie się nie spotkałam. Dostawaliśmy maile o spotkaniach, dla którego bloku, o której godzinie, zawsze można było zadzwonić, zapytać jak dojechać (...).*

- Czuliśmy się zaopiekowani.

Jednocześnie badani pozytywnie oceniali charakter projektu (zwłaszcza jego problematykę, co już zostało podkreślone w poprzednich podrozdziałach) oraz fakt, że wraz z realizacją kolejnych etapów zwiększała się efektywność działań podejmowanych w jego ramach:

- *Projekt umożliwił nam zapoznanie się z bardzo interesującymi ludźmi z całej Polski, poznanie pracy szkół... Te nasze rozmowy po zajęciach, integracja, wspólne spędzanie czasu to jest bardzo ważne, bardzo cenne, dużo spraw, problemów można było omówić, poznać.*
- *W trakcie było widać, że się rozwijają, że się uczą, każdy kolejny zjazd i było dużo lepiej (...).*

Na zakończenie zogniskowanego wywiadu grupowego uczestnicy badania zostali poproszeni o dokonanie swoistego podsumowania wszystkich poruszonych wcześniej zagadnień. Moderator zapytał o następujące kwestie:

- sposób wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej;
- przydatność Programu Doskonalenia Zawodowego;
- ocenę zdobytej wiedzy i umiejętności pod kątem:
 - stosowania nowoczesnych technologii wykorzystywanych w przedsiębiorstwach;
 - umiejętności stosowania określonych metod i narzędzi pracy charakterystycznych dla danej branży;
 - biegłości konstruowania modułów zajęciowych;
 - umiejętności planowania oraz organizowania praktyki zawodowej;
 - dostosowywania własnych kwalifikacji do realiów współczesnej gospodarki;
 - dążenia do stałego podnoszenia poziomu posiadanych umiejętności;
 - uzyskania niezbędnych informacji dotyczących źródeł finansowania działalności edukacyjnej ze środków UE;

- umiejętności zastosowania nowoczesnych rozwiązań technologicznych w pracy dydaktycznej z młodzieżą.

Jednocześnie uczestnicy badania zostali poproszeni o wypełnienie specjalnie przygotowanego formularza. W ten sposób mogli oni usystematyzować wskazane wcześniej (w trakcie dyskusji) mocne i słabe strony PDZ.

Wśród wybranych mocnych stron uczestnicy badania fokusowego wymienili:

- W odniesieniu do części warsztatowej:
 - możliwość zdobycia informacji z różnych dziedzin (innych niż te, którymi uczestnicy zajmują się na co dzień) oraz możliwość poszerzenia zakresu posiadanych wiadomości;
 - w przypadku części zajęć – efektywne połączenie teorii z praktyką (produkcja zwierzęca, produkcja roślinna, pszczelarstwo);
 - wysoki poziom merytoryczny poszczególnych zajęć (produkcja zwierzęca, pszczelarstwo, rolnictwo precyzyjne);
 - możliwość korzystania z pomocy wykładowców;
 - dostęp do materiałów dydaktycznych (wiele informacji oraz wysoka jakość merytoryczna);
 - odpowiedni czas trwania warsztatów;
 - różnorodna tematyka zajęć;
 - dobrze dobrana tematyka z dziedzin: rolnictwa i ekologii;
 - zaangażowanie i pasja wybranych osób prowadzących zajęcia;
 - możliwość wymiany poglądów z prowadzącymi oraz innymi uczestnikami warsztatów.
- W kwestii praktyk:
 - ciekawe zróżnicowanie podmiotów, u których można było odbywać praktyki (w przypadku większości branż);
 - możliwość wyboru miejsca praktyk;
 - możliwość uczestniczenia w codziennych działaniach podmiotów, u których odbywało się praktyki;

- dobrze wykorzystany czas – zwłaszcza dwa pierwsze tygodnie praktyk;
- kompleksowa opieka ze strony gospodarzy praktyk;
- możliwość poznania nowoczesnych rozwiązań stosowanych w praktyce w poszczególnych przedsiębiorstwach;
- możliwość stworzenia modułu zajęciowego do późniejszego wykorzystania w szkole.
- Inne:
 - możliwość poznania nowych miejsc i ludzi;
 - projekt skierowany do nauczycieli przedmiotów zawodowych (stanowiących grupę, której potrzeby były wcześniej w opinii uczestników marginalizowane);
 - nawiązanie kontaktów zawodowych (pomiędzy samymi nauczycielami, jak również pomiędzy nauczycielami a przedstawicielami podmiotów, w których odbywały się praktyki), efektywna wymiana doświadczeń zawodowych;
 - wymierne efekty praktyk w postaci nawiązania współpracy pomiędzy szkołami a przedsiębiorstwami;
 - przyjazna atmosfera;
 - zaangażowanie opiekunów projektu.

Jeśli chodzi o obszary, których realizacji powinna zostać poświęcona szczególna uwaga, uczestnicy projektu wymienili:

- W kwestii części warsztatowej:
 - brak omówienia pewnych (oczekiwanych przez uczestników) tematów w ramach warsztatów – np. zbyt mało tematyki dotyczącej przetwórstwa spożywczego, nowoczesnych maszyn i urządzeń w produkcji roślinnej i zwierzęcej, komputeryzacji i elektroniki w rolnictwie, podczas gdy inna część warsztatów miała rozbudowany ogólny zakres tematyczny;
 - propozycja zmniejszenia zakresu wiedzy teoretycznej przekazywanej za pośrednictwem metod akademickich

(wykłady), utrudniających interakcję między stronami (niewiele aktywnych metod nauczania);

- w przypadku części warsztatów – brak możliwości „przełożenia” na praktykę pewnych aspektów przekazywanych treści merytorycznych oraz powielenie ich fragmentów;
- postulat uwzględnienia wyjazdów studyjnych lub wycieczek tematycznych (warsztatów terenowych), które pozwoliłyby zwiększyć efektywność przekazywania wiedzy;
- brak pogłębionej diagnozy potrzeb uczestników oraz zbyt zwięzłe informacje dotyczące tematyki warsztatów (w momencie rekrutacji uczestników);
- wymóg aktualności przekazywanych informacji oraz „osadzenia” ich w uwarunkowaniach UE.

Z kolei w przypadku praktyk uwagę uczestników zwróciły następujące kwestie:

- niska stawka refundacji kosztów przejazdu;
- charakter działalności podmiotów, u których odbywały się praktyki, nie zawsze odpowiadał tematyce zajęć;
- długi czas trwania praktyk – w związku z tym zagadnieniem wysunięto postulat odbywania praktyk rotacyjnie (np. w kilku przedsiębiorstwach), lub też odbywania dwóch tygodni praktyki ciągłej, a jednego tygodnia – na zasadzie wizyt studyjnych w specjalistycznych zakładach;
- ograniczony – zdaniem niektórych uczestników – wybór miejsc odbywania praktyk;
- uwagi odnośnie do istoty kształcenia modułowego;
- kwestie logistyczne oraz formalne (opieka nad pojedynczymi uczestnikami);
- zbyt duże zróżnicowanie branżowe nauczycieli w jednej grupie.

Podsumowanie

Analiza i interpretacja informacji przedstawionych w niniejszym raporcie, zwłaszcza danych zaprezentowanych w części empirycznej, skłania do sformułowania szeregu wniosków dotyczących realizacji Programu Doskonalenia Zawodowego w ramach projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka*.

Ogólna ocena projektu, dokonana przez Beneficjentów Ostatecznych, którzy brali udział w jego realizacji, jest pozytywna. Lepiej niż zajęcia warsztatowe oceniono praktyki odbywane przez uczestników PDZ. Jednocześnie należy podkreślić, że Beneficjenci wysoko ocenili wartość merytoryczną materiałów. Zdaniem uczestników sesji fokusowych materiały były wykorzystywane zarówno w trakcie zajęć, jak i po ich zakończeniu – w pracy z uczniami. Opinie nauczycieli dotyczące warsztatów oraz praktyk, a zebrane w trakcie badań fokusowych, są bardzo zróżnicowane – nawet w kwestiach tych samych elementów. Przykładowo – większość respondentów bardzo korzystnie oceniała to, że w skład każdej grupy wchodziły nauczyciele specjalizujący się w nieco odmiennej problematyce, gdyż takie rozwiązanie umożliwiało im porównanie oraz wymianę doświadczeń obejmujących różne obszary wiedzy i umiejętności. Jednak z drugiej strony pojawiły się opinie, w myśl których wskazane byłoby większe ujednoczenie wspomnianych grup, dzięki czemu część zadań mogłaby być realizowana bardziej efektywnie (lepszą znajomością problematyki w ramach danej grupy skutkowałaby wyższą jakością i lepszą organizacją działań). Podobnie należy potraktować zróżnicowane opinie dotyczące np. zakresu tematycznego warsztatów. Otóż dla części uczestników szerokie, a przez to czasami ogólne ujęcie tematyki stanowiło niezaprzeczalny atut, natomiast dla innej części grupy był to aspekt problematyczny, gdyż ich oczekiwania dotyczyły raczej możliwości zdobycia wiedzy w wąskiej specjalizacji. Powyższe rozważania stanowią zatem czynnik wskazujący na wagę indywidualnego podejścia do części zadań realizowanych w tego typu projektach, jak rów-

niez do ocen formułowanych w związku z ich poszczególnymi elementami. Oczywiście nie oznacza to całkowicie dowolnego podejścia uczestników do zaplanowanych i realizowanych działań, lecz może stanowić przyczynek do wprowadzenia modyfikacji mających służyć dalszemu zwiększaniu efektywności tego typu inicjatyw. Praktycznym rozwiązaniem mogłoby być chociażby przeprowadzenie pogłębionej diagnozy indywidualnych potrzeb uczestników na etapie rekrutacji (co zresztą sami zaproponowali – jako sposób na lepsze dopasowanie określonych działań do własnych potrzeb i oczekiwań) lub fakultatywność pewnych zajęć. W zależności od podejmowanej problematyki ich uczestnikami mogłyby być tylko osoby zainteresowane omawianym tematem, natomiast pozostali mieliby możliwość udziału w zajęciach innego typu. Nie należy przy tym przyjmować, że wszystkie uwagi oraz propozycje zgłaszane przez uczestników badań fokusowych są zasadne i rzeczywiście stanowiłyby cenne rozwiązania. Część z nich byłaby bowiem możliwa do zrealizowania jedynie w bardzo specyficznych warunkach; nie miałyby charakteru uniwersalnego i – podobnie jak w przypadku omawianych wcześniej kwestii – przez pewną grupę mogłaby zostać przyjęta z entuzjazmem, natomiast przez pozostałe osoby – niekoniecznie.

Nie ulega jednak wątpliwości, że propozycje sformułowane przez uczestników biorących udział w realizacji Programu Doskonalenia Zawodowego warte są pogłębionej analizy, gdyż tylko w ten sposób możliwe jest wyselekcjonowanie tych działań, których wdrożenie mogłoby się przyczynić do jeszcze większego wzrostu efektywności działań podejmowanych w ramach projektu. Przykładem jest tutaj bardzo cenny postulat przedstawiony przez uczestników, w myśl którego praktyki powinny być organizowane rotacyjnie (w różnych przedsiębiorstwach). Pomysł ten został omówiony w poprzednich rozdziałach. Pewnym elementom/działaniom powinno się też poświęcić większą uwagę – np. wspomnianemu dopracowaniu kwestii logistycznych – jednak nie zmienia to faktu, że końcowa ocena projektu *Europejski nauczyciel – wiedza, doskonalenie, praktyka*, dotycząca jego poszczególnych elementów (takich jak np. Program Doskonalenia Zawodowego wdrażany w cyklu warsztatów i praktyk), powinna być pozytywna.

Bibliografia

1. Brzyski K., *Szanse doskonalenia praktycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych*, http://www.spib.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:szanse-doskonalenia-praktycznego-dla-nauczycieli-przedmiotow-zawodowych&catid=35:ksztacenie-zawodowe&Itemid=86
2. Daniłowicz P., Lisek-Michalska J., *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
3. Daniłowicz P., *Problem akulturacji wywiadu zogniskowanego* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
4. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
5. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/29/id/636>
6. Dymek-Balcerak K., *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
7. Grondas M., Źmijski J., *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
8. <http://www.ksztalcenie-ustawiczne.eu>

9. Informator MEN *Kształcenie zawodowe i ustawiczne* [za:] Brzyski K., *Szanse doskonalenia praktycznego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych*, http://www.spib.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:szanse-doskonalenia-praktycznego-dla-nauczycieli-przedmiotow-zawodowych&catid=35:ksztacenie-zawodowe&Itemid=86
10. Kolena J., Jak kompetentnie zmierzyć kompetencje, http://www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/6%20publikacja%20J_Kolenda.pdf
11. Krzyżak J., *Modułowe programy kształcenia jako warunek przygotowania ucznia do zewnętrznych egzaminów zawodowych*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Modu_owe_programy_kszta_cenia.pdf.
12. *Kształcenie ustawiczne w Polsce*, <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.57>
13. Litawa A., *Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/24/id/540>
14. Malinowski H., *Badanie dynamiki grupy w fokusie* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
15. Malinowski H., *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym* [w:] Daniłowicz P., Lisek-Michalska J. (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
16. Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2009,261/kwiecien.301/klucz_do_oswia-ty,305/kwalifikacje_i_kompetencje_nauczyciela,2191.html
17. *Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela*, http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link7/Planowanie_%20rozwoju_%20zawodowego.doc

18. Płatos B., *Kształcenie zawodowe w wybranych krajach Europy*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Warszawa 2008.
19. Rozporządzenie MENiS z dn. 1.12.2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
20. Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2.
21. Sosnowski T., *Kształcenie ustawiczne*, Wraszawa 1976.
22. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%Astrategia-rozwoju-ksztalcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztalcenie-i-kadra-ksztalcenie-zawodowe-ksztalcenie-doroslych&Itemid=83
23. Strykowski W., Szkoła *Współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] Strykowski W. i inni, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003.
24. Symela K., *Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy*,
25. http://www.koweziu.edu.pl/projekty/P3_2_Katowice_29_10_2009/P3_Material_info_o_programach_mod.pdf
26. Tuross L., *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993.
27. 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).
28. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
29. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 373.
30. Wosik E. (red.), *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce*, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja – Fundusz Współpracy, Warszawa 2005, <http://www.refernet.pl/zasoby/download/raport2004e.pdf>

Spis schematów

Schemat 1. Obszary inspiracji dla Zogniskowanego Wywiadu Grupowego (ZGW).....	10
Schemat 2. Wady i zalety zogniskowanych wywiadów grupowych...	15
Schemat 3. Cechy poprawnie przeprowadzonego ZWG	17
Schemat 4. Model tworzenia modułowego programu kształcenia zawodowego.....	23
Schemat 5. Główne obszary zmian w systemie szkolnictwa zawodowego	41
Schemat 6. Ogólny schemat realizacji PDZ	45