

Raport
z przebiegu sesji fokusowych
z udziałem uczestników praktyk
opracowany w ramach projektu
„Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka”



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport 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).

Raport opracowany przez

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

ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, lok. 4 A

90–248 Łódź

tel.: (42) 633 17 19, faks: (42) 209 36 85

Raport opracowała:

Katarzyna Smulczyk

Recenzja merytoryczna:

dr Mariola Świdarska

dr Monika Wróbel

Redakcja językowa:

Kinga Dudzik

Katarzyna Goszczyńska-Jurgielaniec

Skład:

Katarzyna Banacińska

Projekt okładki:

Joanna Skrońska

Kinga Dudzik

ISBN 978-83-63120-79-5

Druk:

Drukarnia Cyfrowa i Wydawnictwo „Piktor”

ul. Tomaszowska 27, 93–231 Łódź

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

www.piktor.pl

Spis treści

Wstęp	5
1. Metoda badań fokusowych	7
1.1. Przebieg i zasady organizacyjne	8
1.2. Zalety metody	9
1.3. Analiza materiału zebranego metodą fokus	12
2. Szkolnictwo zawodowe w Polsce	13
3. Zmiany w szkolnictwie zawodowym – planowana reforma.....	20
4. Nauczyciel zawodu	26
5. Relacja rynek pracy – oświata	29
6. Społeczno-ekonomiczne czynniki wpływające na szkolnictwo zawodowe i pracę nauczycieli.....	37
6.1. Europeizacja oświaty w Polsce	39
6.2. System dualny	44
7. Kształcenie ustawiczne	47
7.1. Doksztalcanie nauczycieli.....	50
8. Specyfika kształcenia dla sektorów ekonomii i administracji oraz marketingu i zarządzania.....	55
9. Wyniki badań fokusowych z uczestnikami praktyk	59
9.1. Motywacja uczestników do wzięcia udziału w projekcie.....	60
9.2. Reforma szkolnictwa i ocena szkolnictwa zawodowego	62
9.3. Ujawnione absurdy pracy nauczycieli zawodu	64
9.4. Ocena przebiegu programu	68
9.5. Ocena warsztatów	74
9.6. Ocena praktyk	87

9.7. Ocena własnego postępu wyniesionego z projektu.....	96
9.8. Korzyści prognozujące poprawę jakości nauczania zawodowego	102
Bibliografia	107
Spis tabel.....	114

Wstęp

Niniejsze opracowanie dotyczące przebiegu sesji fokusowych powstało w ramach projektu *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka*, realizowanego przez Polski Dom Kreacji sp. z o.o. 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.

Grupa docelowa projektu to 50 nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów(-ek) praktycznej nauki zawodu (30 z nich kształci młodzież na potrzeby sektora ekonomii i administracji, 20 – przyszłych pracowników branży marketingu i zarządzania).

Celem projektu było podniesienie praktycznych umiejętności pedagogów, zwiększenie ich wiedzy w zakresie funkcjonowania współczesnych przedsiębiorstw oraz aktualnych potrzeb rynku pracy. Zadaniem projektu było również wypracowanie nowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących kształcenia praktycznego nauczycieli oraz zwiększenie zakresu współpracy szkół zawodowych z przedsiębiorcami.

Zamierzeniami ogólnymi projektu *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka* były:

- modernizacja programowa kształcenia zawodowego;
- poprawa wyników z egzaminów zewnętrznych będących wskaźnikiem poziomu jakości szkolnictwa zawodowego i pracy nauczycieli tych placówek;

- działania mające na celu sprostanie nowym wyzwaniom związanym z przeobrażeniami gospodarki, zmianami organizacji pracy, rozwojem technologicznym i technicznym;
- zaszczepienie wśród nauczycieli zawodu motywacji i zainteresowania stałym podnoszeniem swoich kwalifikacji;
- przeciwdziałanie negatywnej ocenie szkół zawodowych;
- zwiększenie prestiżu nauczycieli pracujących w placówkach kształcenia zawodowego.

Niniejszy raport składa się z trzech części. W pierwszej (rozdział 1) scharakteryzowano technikę badawczą – fokus. Opisano jej założenia metodologiczne, wyszczególniono zalety oraz określono podstawowe wymogi organizacyjne. Część druga (rozdziały 2–8) została poświęcona zagadnieniom związanym ze szkolnictwem zawodowym oraz kształceniem ustawicznym nauczycieli. Przedstawiono stan obecny szkolnictwa zawodowego oraz planowane zmiany. W treści tego rozdziału zawarto dokładną analizę społeczno-ekonomicznych oraz formalno-prawnych aspektów warunkujących funkcjonowanie systemu szkolnictwa zawodowego oraz czynników determinujących pracę nauczycieli. Przedstawiono również specyfikę kształcenia na potrzeby branż: ekonomii i administracji oraz marketingu i zarządzania. Ostatnia część (rozdział 9) jest analizą wywiadów grupowych fokus przeprowadzonych z uczestnikami praktyk – nauczycielami i instruktorami praktycznej nauki zawodu. W rozdziale tym beneficjenci poddali ocenie projekt, w którym wzięli udział. Zebrane opinie przedstawiono w formie raportu. Posłużą one do opracowania rekomendacji działań korekcyjnych.

1. Metoda badań fokusowych

Metoda badań fokusowych służy zbieraniu materiału do opracowania jakościowego. Analizie podlegają wypowiedzi uczestników zebrane w trakcie dyskusji grupowych. Rozmowa w trakcie sesji fokusowej dotyczy ściśle określonego tematu i jest nagrywana.

Metoda badań fokusowych to stosunkowo młoda, lecz – ze względu na szerokie zastosowanie oraz liczne zalety – intensywnie rozwijająca się technika. Poza badaniami społecznymi, w których wykorzystywana jest głównie jako technika eksploracyjna poprzedzająca układanie narzędzi do badań ilościowych (ankiet, wywiadów kwestionariuszowych), ma szerokie zastosowanie w badaniach marketingowych, szczególnie przy diagnozach skoncentrowanych na poznawaniu opinii konsumenckich. Właśnie te dwie dziedziny (badania społeczne i marketingowe) spowodowały prawdziwy rozkwit metody¹. Przyczyniły się do tego pierwsze próby, które potwierdziły, że forma fokusa pozwala dotrzeć do informacji wcześniej zupełnie nieuświadomianych. Na przykład jedne z początkowych badań zajmowały się motywacją mieszkających w Ameryce kobiet do kupowania gotowych mieszanek do ciast. Wyniki przerosły oczekiwania. Okazało się, że za zwykłą niechęcią kryją się kulturowo-obyczajowe powody w sposób nieuświadomiony warunkujące zachowania konsumenckie badanych. Kobiety unikały tak prostych rozwiązań (za jakie uznały korzystanie z mieszanek), gdyż uważały je za niezgodne z ogólnie przyjętymi regułami postępowania. Przygotowanie ciasta dla najbliższych powinno wymagać wysiłku, a uproszczona wersja go eliminowała. Okazało się, że niewielka zmiana zna-

¹ B. Worek, *Analiza wyników zogniskowanych wywiadów grupowych: przegląd zagadnień podstawowych*, CEM Instytut Badań Rynku i Opinii Publicznej, www.cem.pl/?a=pages&id=43 [data dostępu: 21.12.2011].

cząco wpłynęła na podejście kobiet do tego produktu. Dodanie wymogu wbicia świeżych jaj, zaledwie jednej czynności więcej, zadecydowało o sukcesie².

1.1. Przebieg i zasady organizacyjne³

Badanie fokusowe polega na swobodnej rozmowie na określony temat związany z doświadczeniami respondentów. Przymiotnik „swobodny” jest tutaj szczególnie istotny. Chociaż dyskusja jest jedynie symulacją naturalnej rozmowy, to wyeliminowanie zamkniętych pytań powoduje, że wypowiedzi badanych nie są ograniczane w żaden sposób (pytania zamknięte, obecne w badaniach wysoce standaryzowanych, określają zakresy możliwych odpowiedzi). Pozwala to na uzyskanie bardzo wartościowych informacji.

Moderator jest odpowiedzialny za dyscyplinowanie i koncentrowanie uwagi rozmówców na określonych zagadnieniach. Jest to osoba, od której w bardzo dużym stopniu zależy jakość otrzymanego materiału. Moderator powinien posiadać wiedzę z zakresu przeprowadzanego badania. Równie istotne jest jego przygotowanie do prowadzenia wywiadów grupowych. Doświadczenie w tej kwestii jest niezwykle cenione. Ogromną rolę odgrywają tutaj także pewne predyspozycje psychologiczne i osobowościowe. Komunikatywność, spostrzegawczość, dobra pamięć, umiejętność słuchania, a także charyzma są obowiązkowymi przymiotami dobrego moderatora.

Dyskusja przeprowadzana jest w grupach liczących od 6 do 12 osób. Liczba ta jest opcjonalna. Zbyt mała liczba uczestników może zablokować pojawienie się bardzo ważnych procesów grupowych (wyjaśnione poniżej) bądź przyczynić się do automatycznego wytworzenia hierarchii (pojawienia się lidera wpływającego na wypowiedzi innych). Zbyt liczna grupa może być trudna do

² P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Focus – Zogniskowany wywiad grupowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 215.

³ Poniższy akapit został opracowany na podstawie: P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Focus – Zogniskowany wywiad grupowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr. 1, s. 217–220.

kontrolowania przez moderatora, a utrzymanie pewnej dyscypliny dyskusji (szczególnie w kwestii podtrzymania zainteresowania tematyką badania) jest istotne.

Z założenia grupy powinny być homogeniczne, szczególnie pod względem poziomu wykształcenia, gdyż znacząco ułatwia to spełnienie podstawowego założenia: swobodnej rozmowy, w której każdy wypowiada swoje zdanie i opinie. Podobny poziom intelektualny sprzyja swobodzie, eliminuje poczucie wstydu czy wyższości. Wyrażna wewnętrzna nierówność zgromadzonych jest błędem, który może zaważyć na jakości zebranego materiału⁴.

Badanie fokusowe bazuje na doborze celowym respondentów – to badacz decyduje o tym, kto zostanie przyjęty do projektu. Jest to bardzo ważne, ponieważ dyskusja grupowa toczy się na określony temat i osoby zaproszone do współpracy muszą umieć odnieść się do poruszanych zagadnień.

1.2. Zalety metody

Wyjątkowość badań fokusowych opiera się na założeniu, że podczas dyskusji zachodzą pewne zjawiska grupowe wspomagające przebieg badania i pozwalające uzyskać informacje, których nie ujawnia żadna inna metoda. Należą do nich⁵:

- **Efekt stymulacji** – wypowiedzi uczestników zachęcają innych do wyrażania swoich poglądów, nawet jeśli wcześniej nie mieli oni konkretnego zdania na dany temat. Opinie jednych pobudzają resztę zgromadzonych do zabierania głosu. Efekt polega także na wzajemnym przypominaniu sobie o istotnych aspektach omawianego zagad-

⁴ *Zogniskowane wywiady grupowe (Focus Group Interviews)*, www.pbsdga.pl/x.php?x=136/Fokusy-FGI.html [data dostępu: 21.12.2011].

⁵ A. Nowakowska, *Badania fokusowe online szansą na tańsze i szybsze badania marketingowe*, www.symetria.pl/files/badania_fokusowe_online.pdf, s. 4 [data dostępu: 21.12.2011].

nienia. Wzajemne pobudzenie powoduje także pojawienie się rosnącego entuzjazmu względem kolejnych zadań.

- **Efekt kuli śnieżnej** – dzięki niemu dyskusja rozwija się w sposób naturalny. Dotyczy to zarówno płynnego przechodzenia do następnych wątków, angażowania kolejnych uczestników w dyskusję, jak i wchodzenia na coraz wyższy poziom analizowania pewnych zjawisk. To dzięki temu efektowi możliwa jest weryfikacja własnych przekonań, ujawnienie pewnych nieuświadomionych czynników powodujących określone zachowania.
- **Efekt bezpieczeństwa** – forma rozmowy grupowej zapewnia uczestnikom poczucie komfortu. Zdejmuje z nich obowiązek wypowiadania się na każde pytanie, gdyż odpowiedzialność ta spoczywa na całej grupie. Z zasady przyczynia się to do zwiększenia chęci czynnego uczestniczenia w dyskusji, odważniejszego ujawniania przekonań, przedstawiania zjawisk w odniesieniu do własnych doświadczeń.
- **Efekt synergii** – jest najważniejszym atutem, wpływającym na jakość zebranego materiału. To on jest odpowiedzialny za proces wspólnego wytwarzania treści, których powstanie nie byłoby możliwe podczas badań jednostkowych (wywiadów, ankiet). Wskazuje to na unikatowe możliwości pracy grupowej także na poziomie uzyskiwania nowych informacji.
- **Efekt spontaniczności** – koresponduje on z efektami wymienionymi wcześniej. Odwołuje się do założeń metodologicznych, które czynią fokiusem badaniem bliskim naturalnym sytuacjom występującym w codziennym życiu uczestników. Spontaniczność dotyczy także sposobu formułowania zdań wygłaszanych podczas spotkania. Ich kształt nie jest narzucony

w żaden sposób – zarówno ich konstrukcja, jak i zakres zależą jedynie od woli respondentów.

Ponadto najważniejszymi zaletami metody fokusowej są⁶:

- szerokie zastosowanie metody;
- dogłębna eksploracja problemu, odkrywanie przestrzeni wcześniej nieprzewidzianych;
- możliwość dotarcia do stanów emocjonalnych i psychologicznych badanych;
- pokazywanie schematów myślenia, procesu formowania opinii i poglądów;
- miła atmosfera badania (zniesienie asymetrii relacji prowadzącego i badanych);
- poznawanie opinii uczestników w formie skonstruowanej przez nich samych;
- możliwość przeprowadzenia analizy socjolingwistycznej oraz obserwacji.

Możliwość pojawienia się dwóch niepożądanych zjawisk – syndromu przesuniętego ryzyka i myślenia grupowego – nakazuje także uważne odnośnienie się do analizy kontekstu wypowiedzianych opinii oraz ich wewnętrznej spójności. Syndrom grupowy może doprowadzić do blokowania otwartości i swobody wypowiedzi poszczególnych uczestników. Priorytetem zgromadzonych stanie się wtedy dążenie do utrzymania spójności grupy⁷. W wyniku tego może dojść do powstania: konformizmu, iluzji nieomyślności grupy, lekceważenia osób nienależących do niej, autocenzura itd.⁸ Syndrom przesuniętego ryzyka oznacza formułowanie sądów i opinii bardziej radykalnych od mogących się

⁶ www.inquiry.com.pl/wp-content/uploads/2011/02/Badania-jako%C5%9Bciowe-cz.-1.pdf [data dostępu: 28.12.2011].

⁷ www.mfiles.pl/pl/index.php/Syndrom_grupowego_my%C5%9Blenia [data dostępu: 28.12.2011].

⁸ www.spec.pl/zdrowie/psychologia/na-czym-polega-syndrom-grupowego-myslenia [data dostępu: 28.12.2011].

pojawić podczas indywidualnych rozmów z każdym z badanych. Doświadczenie i uwaga moderatora oraz osoby piszącej wnioski są tutaj nieocenione.

1.3. Analiza materiału zebranego metodą fokus

Analiza jakościowa pozwala na holistyczne ukazanie badanych zjawisk, a także odniesienie ich do szerszego kontekstu społecznego. Co więcej, wskazuje, a nawet wyjaśnia, istniejące zależności i procesy dotyczące zagadnień będących podmiotem rozmów⁹.

Opracowanie zebranego materiału polega na dokładnej analizie wypowiedzi respondentów, a także scenariusza moderatora, jego zapisków, raportu wstępnego oraz (o ile wystąpiły) materiałów zebranych przy użyciu technik projekcyjnych. Oprócz interpretacji wypowiedzi poszczególnych uczestników dochodzi do porządkowania danych w perspektywie stworzenia uogólnionych wniosków z dyskusji. Praca na zastanym materiale polega na odnalezieniu głównych kategorii, dookoła których ogniskują się wypowiedzi respondentów. Dodatkowo poszukiwane są sprzeczne opinie wskazujące na różne sposoby postrzegania problemu. Odnajdywanie sytuacji pojedynczych oraz typowych prowadzi do wstępnego uporządkowania zebranego materiału.

Dokładna analiza badania fokusowego nie ogranicza się do interpretacji wypowiedzi jego uczestników. Podmiotem zainteresowania jest nie tylko to, czy badani oceniają projekt pozytywnie czy negatywnie. Chodzi o poznanie uzasadnionych opinii popartych konkretnymi komentarzami. Przytaczane wytłumaczenia umożliwiają zrozumienie przyczyn danych opinii. Dzięki temu ujawniają się sposoby interpretowania i oceniania pewnych zjawisk przez uczestników. Umożliwia to rozróżnienie subiektywnych odczuć od rzeczywistych wad i niedociągnięć projektu, co zapewnia obiektywność opracowaniu i tym samym czyni je rzetelnym.

⁹ *Analiza jakościowa – wprowadzenie*, www.hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=analiza-jakosciowa--wprowadzenie [data dostępu: 21.12.2011].

2. Szkolnictwo zawodowe w Polsce

Szkolnictwo zawodowe w Polsce zmieniło się wraz z reformą ustroju szkolnego w 1999 roku. Doszło wtedy do ustanowienia zupełnie nowej koncepcji struktury oświaty. Wprowadzono odmienny od dotychczasowego model kolejnych etapów edukacji, który od tamtego momentu przebiega według następującego schematu¹⁰:

1. sześcioletnia szkoła podstawowa;
2. trzyletni okres nauki gimnazjalnej;
3. system szkolnictwa ponadgimnazjalnego obejmujący następujące możliwości:
 - szkoły ogólnokształcące (trzyletnie licea ogólnokształcące);
 - szkoły kształcenia zawodowego:
 - dwu-, trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, umożliwiające uzyskanie tytułu robotnika wykwalifikowanego po zdaniu egzaminu zawodowego;
 - trzyletnie licea profilowane organizujące edukację ogólnozawodową, czyli realizujące program dający możliwość pozyskania jedynie orientacji zawodowej, bez prawa do zdobycia tytułu zawodowego; edukacja w nich kończy się egzaminem dojrzałości;
 - czteroletnie technika, których absolwenci mają możliwość zdawania egzaminu dojrzałości, a także egzaminu zawodowego;

¹⁰ *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy*, Kraków 2007, www.praca-podkarpackie.pl/zalaczniki/79/745_Poziom_ksztalcenia.pdf, s. 11–12 [data dostępu: 15.11.2011].

- trzyletnie technika uzupełniające dla osób, które ukończyły edukację w szkołach zawodowych i pragną podejść do egzaminu dojrzałości,
- szkoły policealne (nauka w nich trwa maksymalnie 2,5 roku) umożliwiające osobom z wykształceniem średnim uzyskanie kwalifikacji zawodowych poprzez przygotowanie ich do zdania egzaminu zawodowego;
 - uczelnie wyższe (studia licencjackie, magisterskie/inżynierskie).

Przemiana szkolnictwa zbiegła się z innymi istotnymi reformami, w tym ze zmianami organizacji administracji państwowej. Dzięki temu doszło do rozszerzenia kompetencji władz terytorialnych w zarządzaniu jednostkami edukacyjnymi¹¹. Od tego momentu organami odpowiedzialnymi za kształcenie zawodowe są przede wszystkim samorządy. Decyzja ta jest słuszna. Sprzyja zwiększeniu zakresu współpracy między władzą a szkolnictwem na szczeblu regionalnym. Pozwala to szkołom zawodowym w większym stopniu dostosowywać się do oczekiwań i potrzeb lokalnego rynku. Organem centralnym, sprawującym pieczę nad jednostkami szkolnictwa zawodowego jest Ministerstwo Edukacji Narodowej.

W ramach reformy zdecydowano o stworzeniu jednolitych podstaw programowych, do wypełniania których zobowiązane są wszystkie jednostki oświatowe. Wypracowano zakres obowiązkowej wiedzy ogólnej oraz minimum zakresowe kształcenia w zawodzie. Za realizację materiału wykraczającego odpowiadają już sami nauczyciele. Formę weryfikacji ich pracy stanowi egzamin zewnętrzny (zwany egzaminem zawodowym) organizowany na koniec każdego

¹¹ M. Kletke-Milejska, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych*, Katowice 2007, www.sbc.org.pl/Content/7025/doktorat2754.pdf, s. 78 [data dostępu: 16.11.2011].

etapu edukacji. Do jego przeprowadzania Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało specjalne Komisje Regionalne i Centralną Komisję Egzaminacyjną¹².

Pozytywny wynik z egzaminu zawodowego decyduje o wydaniu absolwentowi dyplomu potwierdzającego jego kwalifikacje. Stanowi to upoważnienie do wykonywania określonych działań wchodzących w zakres obowiązków zawodowych. Prawo do ubiegania się o taki dokument posiadają uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, techników, techników uzupełniających i szkół policealnych. Należy jednak nadmienić, że egzamin zawodowy nie jest obowiązkowy. Zainteresowani zobligowani są do złożenia odpowiedniego wniosku do dyrektora swojej szkoły w celu potwierdzenia chęci i gotowości do uczestniczenia w nim. Wniosek musi zostać dostarczony w terminie do 20 grudnia (lub do 20 września w placówkach, w których edukacja kończy się w styczniu)¹³.

Egzamin zawodowy odbywa się raz do roku w terminie ustalonym przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w okresie między czerwcem a sierpniem¹⁴. Składa się z dwóch etapów: pisemnego i praktycznego. Zakres sprawdzanych przez niego umiejętności jest ściśle określony dla każdego zawodu i rozpisany w karcie wymagań. Egzamin jest ogólnopaństwowy i wysoce standaryzowany, jego forma – jednakowa dla wszystkich uczniów przyuczanych do danego zawodu, a oceny zewnętrzne wystawiane są przez specjalnie powołaną komisję. W jej skład wchodzi nauczyciele i pracodawcy¹⁵.

Przeprowadzone w 1999 roku zmiany nie zapewniły szkolnictwu zawodowemu wysokiej funkcjonalności. Jego sytuację należy nazwać złą. Podstawowe postanowienia reformy dotyczyły jedynie struktury (opracowanie nowych szczebli edukacyjnej drogi młodzieży) oraz przepisów regulujących pracę szkół

¹² Ibidem, s. 91.

¹³ www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php?literka=D&haslo=308 [data dostępu: 29.11.2011].

¹⁴ www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=138&Itemid=112 [data dostępu: 16.11.2011].

¹⁵ H. Sitko, K. Koletyńska, *Egzamin zawodowy. W pytaniach i odpowiedziach*, www.zmsp.edu.pl/aktualnosci/Terminy/Ep kz.pdf, s. 6–7 [data dostępu: 29.11.2011].

od strony formalnej (zasady przeprowadzania egzaminu zawodowego, określenie minimum programowego). Mało uwagi poświęcono samej jakości nauczania, co przyczyniło się między innymi do spadku prestiżu kształcenia zawodowego i jego marginalizacji.

Projekt *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka* jest odpowiedzią na niekorzystne procesy w szkolnictwie będące w dużym stopniu skutkiem reformy. W zakres projektu wpisują się działania mające na celu podniesienie jakości nauczania w szkołach zawodowych oraz poziomu kształcenia nauczycieli w nich pracujących.

Na mocy ustawy o wyższych szkołach zawodowych z 26 czerwca 1997 roku kształcenie wyższe zawodowe uczyniono domeną państwowych wyższych szkół zawodowych. Są one próbą zaspokojenia zapotrzebowania na specjalistów w konkretnych dziedzinach w odniesieniu do potrzeb regionalnych. Oferują one szeroki wachlarz specjalizacji, w którego zakres wchodzi zarówno kierunki humanistyczne, jak i techniczne. Uczelnie te funkcjonują w takich miastach jak: Elbląg, Turek, Gorzów Wielkopolski, Jelenia Góra, Konin, Legnica, Nowy Sącz, Krosno, Płock i inne¹⁶.

Szkoły wyższe zawodowe przygotowują wykwalifikowanych pracowników, którzy dążą do otrzymania tytułu licencjata, magistra czy/i inżyniera wybranych kierunków. By uzyskać prawo do samodzielnego wykonywania technicznych funkcji nie zawsze wystarczające jest ukończenie na nich edukacji. Aby otrzymać takie upoważnienie, studenci niektórych specjalności zobowiązani są do odbycia praktyk. Dodatkowo niezbędne jest otrzymanie pozytywnego wyniku z egzaminu ocenianego przez komisję powoływaną przez właściwy organ samorządu zawodowego. Zapewnia to kompleksową weryfikację poziomu

¹⁶ Pełen wykaz PWSZ z wyszczególnieniem kierunków oraz miejsc ich występowania można odnaleźć pod adresem: www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasnego-ds-szkolnictwa-wyzszego/panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe/ [data dostępu: 29.11.2011].

przygotowania do podejmowania odpowiedzialnych i samodzielnych funkcji stanowiskowych¹⁷.

Placówki szkolenia zawodowego podlegają zasadniczo takim samym kryteriom oceny jak jednostki akademickie. Jest to niewłaściwe podejście, ponieważ przyczynia się do kierowania uwagi w nieodpowiednią stronę. Szkoły zawodowe przegrywają w rankingach porównawczych, gdyż w zestawieniach tych w niedostatecznym stopniu brany jest pod uwagę ich specyficzny profil kształcenia, skoncentrowany na dostarczaniu wyszkolonej kadry lokalnemu rynkowi pracy. Ta ważna funkcja zostaje zepchnięta na margines. Rankingi porównawcze uwzględniające jedynie cechy kształcenia ogólnego zaburzają rzeczywisty obraz i nie powinny znacząco wpływać na opinię publiczną. Oznacza to, że porównania nie spełniają swojego podstawowego zadania – zapewnienia obywatelom rzetelnych informacji o szkolnictwie. Przyczynia się to do niskiego zainteresowania młodzieży podejmowaniem nauki w szkołach zawodowych¹⁸.

Niepokojącym zjawiskiem jest zmniejszające się zainteresowanie studentów podejmowaniem nauki na wyższych uczelniach zawodowych, czego konsekwencje – deficyt wykwalifikowanych pracowników określonych zawodów – coraz intensywniej odczuwane są na poziomie makrospołecznym. Przeciwdziałanie niskiemu zainteresowaniu proponowaną przez nie edukacją staje się naglące.

Niestety system szkolnictwa zawodowego charakteryzuje rosnący marazm. Wynika on z ogólnego zaniedbania szkół zawodowych i niskiego poziomu zainteresowania ich problemami. W szkołach zawodowych brakuje funduszy na nowoczesne pomoce dydaktyczne. Co więcej, oferta wydawnicza związana z niektórymi specjalizacjami jest niewystarczająca. Utrudnia to edukację na wysokim poziomie.

¹⁷ Ibidem, s. 81.

¹⁸ *Polska – Raporty RefeNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, www.refenet.pl/zasoby/download/policy_report_2010pl.pdf, s. 10 [data dostępu: 25.11.2011].

Powyższe rozważania wskazują, że przeprowadzona reforma nie przyczyniła się do wzrostu popularności szkół zawodowych. Wręcz przeciwnie – wartość proponowanego przez te jednostki kształcenia w percepcji społecznej zmalała. Doprowadziło to do sytuacji, w której stan szkolnictwa zawodowego wymaga kolejnych przemian. Nie jest to jedynie potrzeba, a konieczność.

Niepełna funkcjonalność szkolnictwa zawodowego przyczynia się do pogłębiania negatywnych zjawisk bezpośrednio kształtujących środowisko pracy nauczycieli (niski prestiż zawodu, niezadawalające warunki pracy). Czynniki wpływającymi na taki stan rzeczy w Polsce są¹⁹:

- niestabilność prawa oświatowego – ciągła niedoskonałość funkcjonowania poszczególnych jednostek oświaty wymusza nieustające przemiany, które wprowadzają chaos i niski poziom stabilizacji;
- brak odpowiednich funduszy na kształcenie zawodowe nauczycieli oraz niedostateczny monitoring ich potrzeb szkoleniowych;
- zauważalne różnice w dostępności do kształcenia pedagogicznego na poszczególnych uczelniach – nie wszędzie jest ono ogólnodostępne i bezpłatne;
- zbyt niski poziom przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy po ukończeniu studiów – najbardziej satysfakcjonujące jest przygotowanie merytoryczne, ale ogólnie negatywnie oceniany jest poziom umiejętności praktycznych, co jest szczególnie niepokojące w przypadku osób zajmujących się edukacją zawodową;
- zbyt zbiurokratyzowana droga awansowania nauczycieli;
- zbyt mała waga przykładana do stażu odbywanego w szkołach przez nauczycieli już na etapie przygotowania do wykonywania zawodu;

¹⁹*System kształcenia ustawicznego nauczycieli – najważniejsze wnioski z badań ISP*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, www.malgorzata.smola.edu.oeiizk.waw.pl/ksztalcenie_nauczycieli_wnioski.pdf [data dostępu: 16.11.2011].

- brak uregulowanej współpracy ośrodków doskonalenia nauczycieli z wydawcami.

Wyżej wymienione czynniki pokazują, że istniejący system szkolnictwa zawodowego wymaga gruntownej (kolejnej) reformy. Regulacje prawne są w stanie ulepszyć sytuację w dłuższej perspektywie czasowej. Należy jednak zorganizować doraźną pomoc. Jej przejawem jest program *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka*. Projekt ten jest impulsem do wypracowania rozwiązań zapewniających już teraz podniesienie jakości nauczania zawodowego (podwyższenie kompetencji nauczycieli zawodu), a tym samym wpływających na modernizację i ulepszenie funkcjonowania szkół kształcenia zawodowego.

3. Zmiany w szkolnictwie zawodowym – planowana reforma

19 sierpnia 2011 roku prezydent podpisał ustawę wprowadzającą znaczące poprawki dotyczące działania szkolnictwa zawodowego w Polsce. Reforma ma obowiązywać w większości swych treści od 1 września 2012 roku (z wyjątkiem art. 1 pkt. 4 i 13 oraz art. 7 ust. 4, które wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia oraz art. 1 pkt. 31 lit. a w zakresie dotyczącym ust. 3, który wchodzi w życie z dniem 1 stycznia 2013 r.²⁰).

Poprawa funkcjonalności szkolnictwa zawodowego ma zostać osiągnięta dzięki kilku istotnym zmianom²¹:

1. Uaktualnieniu klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Zostanie ona oparta na podziale według kwalifikacji uzyskiwanych w procesie kształcenia. Powiązane jest to z wdrożeniem systemu modułowego, którego podstawą jest wydzielenie zakresów kompetencyjnych składających się na poszczególne kursy (moduły). Każdy z kursów/modułów zakończony będzie egzaminem bądź inną formą stanowiącą weryfikację zdobytych umiejętności. Wprowadzenie systemu modułowego znosi dotychczasową sztywność programową oraz zapewnia systematyczną kontrolę zdobywanych przez ucznia umiejętności zawodowych.
2. Zastosowaniu zmodernizowanego programu nauczania dostosowanego do racjonalnie i dokładnie określonych potrzeb kompetencyjnych do wykonywania poszczególnych zawodów;

²⁰ www.prezydent.pl/prawo/ustawy/podpisane/art,15,wrzesien-2011-r-.html [data dostępu: 14.11.2011].

²¹ Ibidem.

3. Zmianie struktur szkolnictwa w oparciu o nowy model kształcenia zawodowego i ustawicznego:
 - 3.1. Dostosowanie cyklu edukacyjnego w zasadniczej szkole zawodowej do kształcenia trzyletniego.
 - 3.2. Zespolenie edukacji zawodowej oraz ustawicznej w centrach kształcenia zawodowego i ustawicznego. (Licea uzupełniające, technika uzupełniające oraz licea profilowane będą podlegać powolnej likwidacji. Nie będzie prowadzony do nich nabór – po zakończeniu edukacji ostatnich roczników zostaną zlikwidowane²². By zapobiec zanikaniu szkół zasadniczych nastąpi włączenie ich w system edukacji ustawicznej. W ich placówkach będą się odbywać kursy dokształcające oraz przekwalifikowujące zainteresowanych²³).
 - 3.3. Ułatwienie osobom dorosłym uczestniczenia w kursach pozwalających na podnoszenie i nabywanie kwalifikacji zawodowych.
4. Ujednoliceniu procesu egzaminowania kwalifikacji zawodowych i umożliwieniu przystępowania do niego osobom, które kształciły się drogą formalną, pozaformalną czy nieformalną.

Jedną z ważniejszych zmian z perspektywy pracy nauczycieli kształcenia zawodowego jest wprowadzenie egzaminów cząstkowych, weryfikujących określone umiejętności. Wiąże się to z rozpowszechnieniem systemu modułowego, którego idea przeciwstawiana jest idei kształcenia przedmiotowego. System modułowy opiera się na elastycznym programie nauczania złożonym z wyodrębnionych kursów (modułów) zakończonych egzaminem. Wprowadzenie systemu modułowego wpływa na zmianę sposobu pracy pe-

²² www.wiadomosci.onet.pl/kraj/duze-zmiany-w-szkolnictwie-ustawa-podpisana,1,4843514, wiadomosc.html [data dostępu: 15.11.2011].

²³ www.wiadomosci.onet.pl/regionalne/bydgoszcz/szkolnictwo-czekaja-powazne-zmiany,1,4825349, region-wiadomosc.html [data dostępu: 15.11.2011].

dagogów. Uczeń po uzyskaniu pozytywnego wyniku ze sprawdzianu na koniec kursu/modułu otrzyma zaświadczenie potwierdzające, że reprezentuje odpowiedni poziom określonych kwalifikacji. Zmiana ta pociąga za sobą konieczność wyodrębnienia cząstkowych kompetencji, podzielenia programu nauczania na mniejsze części stanowiące zestawy kompetencji niezbędnych w danych branżach. Wiąże się z tym również potrzeba określenia grup zawodów pokrewnych, których przedstawiciele powinni posiadać pewien wspólny zasób umiejętności. Przygotowanie zawodowe do określonych specjalizacji będzie obejmować programy nauczania, które przynajmniej w jakimś stopniu się pokrywają (dany moduł obecny w programach kształcenia dla kilku zawodów). Umożliwi to uczniom swobodne kierowanie własną ścieżką edukacji, dokonywanie w niej zmian w zależności od wyników ukończonych modułów czy bieżących planów na przyszłość. Kształcenie modułowe zniesie sztywność organizacyjną i zwiększy nacisk na indywidualizację kształcenia²⁴.

Wraz z uaktualnieniem klasyfikacji zawodów szkolnych zostaną wprowadzone dokładne opisy kwalifikacji niezbędnych do uzyskania dyplomu. Z założenia rzeczywiście odpowiadać będą wymaganiom związanym z pracą w danych profesjach²⁵. Deklaratywnie określone treści zawarte w programach nauczania zostaną zamienione na dokładnie wyznaczone standardy kompetencyjne wymagane od uczniów na poszczególnych etapach edukacji²⁶.

Istotne będzie także wprowadzenie wymogu włączenia części praktycznej w zakres egzaminu zawodowego. Jego dotychczasowa forma nie spełnia

²⁴ U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe*, IpiSS, Warszawa 2006, s. 383.

²⁵ M. Wiechniak-Malek, *Analiza pilotażowego programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Kraków 2010, www.ctt.ur.krakow.pl/zasoby/35/KZN_Publikacja.pdf, s. 4 [data dostępu: 16.11.2011].

²⁶ K. Symela, *Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy*, www.wup.pl, s. 2 [data dostępu: 23.11.2011].

swojej podstawowej funkcji, gdyż nie pozwala sprawdzić rzeczywistego poziomu umiejętności absolwentów – polega na opisywaniu następujących po sobie czynności, a nie na ich wykonywaniu. Nowa formuła – obok zadań teoretycznych – wprowadzi drugą część, weryfikującą przygotowanie ucznia do samodzielnego wykonywania zadań odpowiadających stanowisku, do którego był przyuczany. Symulacja taka pozwoli ocenić, w jakim stopniu absolwent potrafi sprostać wyzwaniom danej pracy.

Te przeobrażenia systemu szkolnictwa wskazują jak dużym priorytetem jest zwiększenie zaangażowania przedsiębiorców w podnoszenie jakości edukacji zawodowej. Powinni oni uczestniczyć w procesie podejmowania strategicznych decyzji – dzięki temu rozdźwięk istniejący między popytem a podażą rynku pracy mógłby ulec pomniejszeniu, a docelowo wyeliminowaniu²⁷. Osiągnięcie tego celu będzie możliwe w wyniku istotnych zmian, do których należą na przykład²⁸:

- zwiększenie przepływu informacji między środowiskiem przedsiębiorców a szkołami,
- włączanie praktyków w system szkolny,
- rozszerzenie zakresu staży i form praktycznej nauki zawodu,
- dbałość o wysoki poziom wyposażenia placówek dydaktycznych ze szczególnym naciskiem na ich profil,
- powołanie przedstawicieli różnych branż do uczestniczenia w komisjach egzaminacyjnych.

Czynnikiem motywującym do zwiększania roli pracodawców w kształceniu przyszłych pracowników jest system dofinansowania obejmujący swoim zakresem na przykład refundację kosztów poniesionych w związku z przyuczaniem młodocianych. Pieniądze na ten cel pochodzą z funduszu pracy. Wyna-

²⁷ T. Borowski, *Potrzeby rynku pracy a szkolnictwo zawodowe*, www.ckp.zsmeie.torun.pl/Artykul1.htm [data dostępu: 22.12.2011].

²⁸ *Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, MEN, Warszawa 2010, s. 22–26.

grodzenia dla instruktorów praktycznej nauki zawodu i opiekunów praktyk zawodowych pochodzą z budżetu samorządów. Z tego samego źródła opłacane są dodatki szkoleniowe opiekunów oraz zwracane nakłady finansowe związane z zapewnieniem niezbędnej odzieży roboczej czy środków ochrony indywidualnej praktykantom.

Reforma ma służyć całościowemu polepszeniu poziomu edukacji w szkolnictwie zawodowym, nie tylko w odniesieniu do nauczania praktycznego. Położenie nacisku jedynie na poprawę poziomu kształcenia zawodowego, czyli zbyt silne ukierunkowanie szkół, mogłoby negatywnie wpłynąć na poziom absolwentów, ograniczając ich wybór i możliwości jedynie do profilu wybranej klasy. Z tego powodu najnowsze zmiany mają na celu zwiększenie poziomu wiedzy uczniów szkół zawodowych także z przedmiotów niezawodowych. Jest to próba przeciwdziałania skutkom negatywnej oceny jakości wykształcenia proponowanego przez szkoły zawodowe, mająca polegać na wdrożeniu programu kształcenia ogólnego, stanowiącego spójną całość realizowaną przez gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne niezależnie od ich specyfiki²⁹.

Adresatami przeobrażeń wprowadzanych przez reformę są także nauczyciele przedmiotów zawodowych – zostanie im zapewniony pakiet szkoleń dotyczących zarówno najnowszych metod kształcenia zawodowego, jak i nowości technicznych czy technologicznych. W zakres tych działań służących podnoszeniu kompetencji reprezentantów tego zawodu wpisują się także staże i praktyki pedagogów w przedsiębiorstwach.

Planowana reforma jest potrzebna. Szkolnictwo zawodowe nie stanowi dla młodzieży gimnazjalnej interesującej alternatywy dla szkół ogólnokształcących (v. s. 28). Sytuacja ta powinna jak najszybciej ulec zmianie. Poprawa jako-

²⁹ M. Wiechniak-Malek, *Analiza pilotażowego programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, op.cit., s. 3.

ści kształcenia proponowanego przez szkoły zawodowe, zarówno praktycznego, jak i z przedmiotów ogólnych, jest niezwykle istotne. Zapewnienie nauczycielom zawodu przeszkolenia oraz ogólne promowanie kształcenia ustawicznego wśród pracowników dydaktycznych jest istotnym elementem reformy. Wprowadzenie systemu modułowego także ma szansę korzystnie wpłynąć na prestiż i funkcjonalność szkół zawodowych. Proponowane rozwiązania należy zatem ocenić pozytywnie.

4. Nauczyciel zawodu

W polskim systemie kształcenia zawodowego można wyróżnić trzy typy nauczycieli w zależności od rodzaju prowadzonych przez nich zajęć:

- nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących;
- nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych;
- nauczyciele zajęć praktycznych, zwani czasami nauczycielami zawodu.

Obok tego podziału funkcjonuje także instruktor zajęć praktycznych / praktycznej nauki zawodu. Stanowisko to może wykonywać nauczyciel zawodu bądź ekspert-praktyk działający w branży związanej z kierunkiem kształcenia podopiecznych, np. technik, rzemieślnik, mistrz³⁰.

Wymagania wobec kompetencji nauczyciela zawodu zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu obowiązujące od 10 września 2002 roku. Nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych musi posiadać wykształcenie co najmniej wyższe zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. Osobom zajmującym się prowadzeniem praktycznej nauki zawodu stawia się odmienne wymagania. Wystarczy, by posiadały one świadectwo dojrzałości oraz tytuł zawodowy zgodny z rodzajem prowadzonych zajęć. Zobligowane są one jednak do ukończenia kursu przygotowania pedagogicznego, szkolenia z zakresu BHP i bezpieczeństwa w pracy. Dodatkowo muszą posiadać przynajmniej dwuletnie doświadczenie na konkretnym stanowisku bądź tytuł stanowiący o ich fachowości³¹.

³⁰ *Polska- Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, op.cit., s. 87-88.

³¹ *Ibidem*, s.86.

Zakres pracy nauczyciela praktycznej nauki zawodu polega przede wszystkim na³²:

- ustaleniu wyposażenia niezbędnego do prawidłowego zrealizowania programu nauczania, określeniu konkretnych zadań z nim związanych;
- przygotowaniu materiałów i dokumentacji technologicznej;
- opracowaniu harmonogramu zajęć praktycznych odbywających się zarówno w szkole, jak i poza nią;
- zapewnieniu wszelkich niezbędnych pomocy dydaktycznych;
- przygotowaniu stanowisk prac dla podopiecznych;
- czuwaniu nad bezpiecznym przebiegiem wykonywania zadań przez uczniów;
- promowaniu właściwych postaw społecznych i etycznych związanych z przyszłym zawodem (zachęta do współpracy i wzajemnej pomocy, wdrażanie zasad BHP).

Powyższy opis obowiązków nauczyciela obrazuje, jak złożoną i odpowiedzialną pracę on wykonuje. Jest osobą, która:

- uczy – przekazuje wiedzę związaną z konkretnymi dziedzinami, w zakresie których uznawana jest za specjalistę;
- wychowuje – pokazuje mechanizmy działania, odpowiada za wyjaśnienie pewnych związków przyczynowo-skutkowych, co w perspektywie przyuczenia zawodowego zyskuje dodatkową wagę;
- przygotowuje – jego rola polega również na podpowiadaniu, jak radzić sobie z problemami, jak rozwiązywać sytuacje trudne, przechodzić kryzysy i wyciągać z nich wnioski; stanowi to podstawę do ukształtowania postawy osoby zaradnej, umiejącej radzić sobie z problematycznymi sytuacjami.

³² J. Krupa, *Zadania nauczycieli praktycznej nauki zawodu w procesie kształcenia zawodowego*, www.duszmen1.tkdami.net/Publikacje_pliki/Microsoft%20Word%20-%20referat2.pdf, s. 1 [data dostępu: 16.11.2011].

Co więcej, nauczyciel powinien być wzorem dla swoich podopiecznych. Posiada on wpływ na kształtowanie osobowości młodych ludzi. Inspiruje ich bądź zniechęca do określonych zachowań. Bycie autorytetem oznacza przekazywanie określonego systemu wartości, wskazywanie pożądanych i nagannych zakresów zachowań. Zadanie to, pozornie niezwiązane bezpośrednio z funkcją szkolnictwa zawodowego, w rzeczywistości ma kluczowe znaczenie. Dawanie przykładu to podstawowa rola osób zajmujących się wychowywaniem młodzieży. Posiadanie szerokiej wiedzy i umiejętność przekazywania jej we właściwy sposób budzą respekt i imponują młodym. Proaktywność, uczestnictwo w działaniach podnoszących własne umiejętności z różnych zakresów, szukanie nowatorskich rozwiązań i angażowanie w nie innych to wartości, które powinny zostać zaszczepione w uczniach. Wskazywanie drogi samodoskonalenia bez poparcia słuszności tych postulatów własnym uczestnictwem w tej inicjatywie nie przynosi pożądanego rezultatu³³.

³³ S. Linert, *Nauczyciel zawodu*, www.cdiewloclawek.pl/dokumenty/ODN/npz%20rola%20w%20nauczaniu.pdf [data dostępu: 23.11.2011].

5. Relacja rynek pracy – oświata

O efektywności szkolnictwa zawodowego świadczy przede wszystkim społeczna i ekonomiczna przydatność absolwentów. Nawet jeśli poziom ich wiedzy i umiejętności będzie wysoki, nie oznacza to wypełnienia zadania w całości. Należy doprowadzić do sytuacji, w której wykształcenie będzie stanowić bezpośrednią odpowiedź na oczekiwania pracodawców. Podstawową cechą szkolnictwa zawodowego jest pragmatyczność. Jest to konstytutywna własność odróżniająca je od edukacji ogólnej. Stanowi nie tylko najbardziej charakterystyczny, ale i najważniejszy jego czynnik. To właśnie ukierunkowanie i praktyczność powinny stanowić o atrakcyjności szkolnictwa zawodowego względem innych form samokształcenia³⁴.

Na efektywność edukacji zawodowej wpływają³⁵:

- Warunki procesu szkolenia – niezbędne jest zapewnienie odpowiednich sprzętów, wyposażenie sal naukowych, dostęp do nowości technicznych i technologicznych.
- Baza programowa – elastyczny, reagujący na potrzeby rozwijających się sektorów gospodarki program naukowy stanowi bazę skutecznej edukacji.
- Umiejętności nauczyciela – są podstawowym źródłem informacji dla ucznia. Wysokie kwalifikacje, ogromna wiedza i umiejętności przekazywania informacji to fundamentalne elementy kształcenia zawodowego.

³⁴ M. Kwiatkowski, *Teoretyczne podstawy efektywności kształcenia zawodowego* [w:] U. Jęruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego*, IPiSS, Warszawa 2000, s. 26.

³⁵ Ibidem, s. 30.

- Motywacja do nauki – bezpośrednio łączy się z poprzednim punktem, gdyż najczęściej to nauczyciel jest odpowiedzialny za podnoszenie zainteresowania uczniów przedmiotem. Motywacja może także wynikać z osobistych zainteresowań lub być wynikiem ogólnospołecznych tendencji i zachęt do kształcenia, dlatego istotne jest podnoszenie prestiżu szkolnictwa zawodowego, promowanie go i zwalczanie marginalizacji względem innych ścieżek edukacji.
- Czynniki społeczno-ekonomiczne – edukacja jest dziedziną na stałe powiązaną z innymi sektorami życia publicznego. Oddzielenie jej od nich powoduje poważne konsekwencje. Niedostosowanie profilowe sprzyja zwiększaniu się bezrobocia, braku zaufania do jednostek edukacyjnych, pojawienia się deficytu pracowników w poszczególnych branżach itd.

Dostosowanie kształcenia do potrzeb lokalnego biznesu jest priorytetowym działaniem, którego potrzebę dostrzegają sami obywatele. Uważają oni także, że oferta edukacyjna nie odpowiada w pełni zapotrzebowaniu rynku pracy. Tylko co dziesiąty Polak jest przekonany o kompatybilności tych dwóch sektorów³⁶.

W Polsce nie istnieje żadna sprawnie działająca procedura zapewniająca szkołom nieustający napływ informacji o aktualnych potrzebach rynku. Po pierwsze, brak jest historycznych odniesień do wcześniej wypracowanych wzorców monitorowania podmiotów funkcjonujących na rynku, z których można byłoby czerpać inspirację. Spowodowane jest to istnieniem w naszym kraju do 1989 roku gospodarki centralnie planowanej. Po drugie, w gospodarce krajowej dominującą rolę odgrywają małe i średnie przedsiębiorstwa o ograniczonych zdolnościach do przewidywania swoich przyszłych potrzeb. Nie pozwala

³⁶ www.zielonalinia.gov.pl/default.aspx?docId=1116&newsId=25664&templId=76 [data dostępu: 21.11.2011].

to na zaspokojenie potrzeb szkolnictwa zawodowego, które – by realnie odnosić się do przewidywań dotyczących zmian w gospodarce – potrzebuje okresu przekraczającego pół roku. Wpływ na to posiada zarówno ogromna dynamika zmian gospodarczych, jak i obawa przedsiębiorców przed zbyt wczesnym ujawnianiem swoich planów biznesowych. Rozwiązaniem jest bezpośredni kontakt nauczycieli konkretnych przedmiotów z firmami o profilu korespondującym z profilem kształcenia w danych placówkach³⁷.

Z raportu badań pracodawców z 2010 roku realizowanego w ramach projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego* wynika że $\frac{3}{4}$ pracodawców deklaruje trudność ze znalezieniem odpowiednich kandydatów do pracy. Ten problem szczególnie dotyczy trzech grup pożądanych pracowników. Są wśród nich osoby z wykształceniem zawodowym³⁸:

1. *Specjaliści – do spraw zdrowia, spraw ekonomicznych i zarządzania, nauczania i wychowania, nauk fizycznych, matematycznych i technicznych, ale również średni personel do spraw biznesu i administracji,*
2. *Robotnicy wykwalifikowani – przede wszystkim kierowcy, pracownicy budowlani, obróbki metali, w przetwórstwie spożywczym, elektrycy i monterzy,*
3. *Pracownicy usług – sprzedawcy, pracownicy usług osobistych.*

Czasowe bezrobocie może być traktowane jako sytuacja korzystna dla rozwoju nowych inwestycji, czyli pobudzania i uatrakcyjnienia oferty gospodarczej danego rejonu, jednak taka sytuacja jest rzadka. Najczęściej bezrobocie w Polsce cechuje się niepokojącą długoterminowością. Dochodzi do pojawiania się zawodów nadwyżkowych oraz deficytowych³⁹. Za brak równowagi na rynku

³⁷ Polska – Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, op.cit., s.15.

³⁸ M. Kocór, Strzebońska A., *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, www.bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Jakich_pracownikow_potrzebuja_polscy_pracodawcy.pdf?1308200910, s. 10 [data dostępu: 25.11.2011].

³⁹ www.forestap.republika.pl/bezrobocie.htm [data dostępu: 22.12.2011].

pracy należy bezpośrednio winić wadliwe funkcjonowanie szkół, ośrodków odpowiedzialnych za przekwalifikowywanie oraz bariery mentalne obywateli względem dostosowywania się do aktualnych wymagań zupełnie odmiennych od istniejących w poprzednim ustroju⁴⁰. Powstają nastroje niezadowolenia i rozgoryczenia, rośnie grupa niepracujących oraz stale utrzymuje się ilość wolnych miejsc pracy, na które trudno znaleźć odpowiedniego kandydata. Tworzy się wyraźna dysproporcja w możliwościach adaptacyjnych pomiędzy ludźmi, których profile kompetencyjne wpisują się w zawody nadwyżkowe, a tymi, którzy przynależą do grona przedstawicieli zawodów deficytowych. Przedstawiciele zawodów nadwyżkowych mają poważne problemy ze zdobyciem zatrudnienia, gdyż ich liczba przewyższa zapotrzebowanie. Nie dotyczy to reprezentantów specjalności deficytowych. Ich położenie jest komfortowe. Oznacza to jednak trudną sytuację dla części pracodawców –niemożność znalezienia pożądanej liczby odpowiednich pracowników hamuje rozwój ich firm.

Aż 42% pracodawców potwierdza, że podstawowym powodem niemożności zapelnienia wakatów jest brak stosownych kompetencji kandydatów. W największym stopniu dotyczy to właśnie nieodpowiedniego przygotowania zawodowego do wykonywania określonych zadań, niewystarczającego doświadczenia oraz niedostatecznych zdolności interpersonalnych, których brak stanowi poważną przeszkodę w przypadku stanowisk polegających na współpracy z innymi. Niedostateczne przygotowanie powoduje, że 43% pracodawców, pomimo ogólnego zadowolenia ze swoich pracowników, wykazuje zainteresowanie możliwościami podniesienia ich kwalifikacji szczególnie w zakresie umiejętności zawodowych (56%), organizacji pracy własnej i zwiększania zaangażowania w pracę (24%) oraz zdolności interpersonalnych (18%)⁴¹.

⁴⁰ T. Borowski, *Potrzeby rynku pracy a szkolnictwo zawodowe*, op.cit.

⁴¹ M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*, op.cit., s. 9–10.

Wskaźnikiem obrazującym niewłaściwe działanie systemu edukacji jako organu przygotowującego do startu w życie zawodowe jest sytuacja młodych na rynku. To u nich poziom i jakość otrzymanego wykształcenia w największym stopniu wazą na możliwościach otrzymania posady. Poszukujący zatrudnienia, posiadający już doświadczenie zawodowe mogą okazać się bardziej konkurencyjni właśnie przez wzgląd na posiadany staż pracy. Nieprzemyślana polityka oświatowa nie wyposaża absolwentów różnych typów szkół w odpowiednie zdolności i cechy, czyniąc ich tym samym nieprzygotowanymi na objęcie samodzielnych stanowisk. Potencjał młodzieży nie jest w pełni wykorzystywany. Zapotrzebowanie na pracowników średniego szczebla w branżach ekonomicznej, administracji, a także w marketingu nie zostaje zaspokojone. Młodzi ludzie mają tendencję do ulegania modom i wpływom środowiska, podejmowania działań w krótkiej perspektywie czasowej. Marginalizowanie potrzeb nastolatków i podejmowanych przez nich błędnych decyzji przyczynia się do niskiego wkładu tej grupy w dynamizowanie układu społecznego⁴². Zwrot jedynie ku kształceniu wyższemu czyni ludzi po studiach jedną z większych kategorii bezrobotnych. Równolegle do tego obserwuje się niedostateczny napływ wykwalifikowanych robotników, ludzi z umiejętnościami technicznymi. Jest to zjawisko niebezpieczne dla sprawnego funkcjonowania rynku pracy. Przekwalifikowanie poszukujących pracy w celu objęcia przez nich stanowisk zupełnie niezwiązanych z ich wykształceniem pochłania ogromne nakłady czasowe i finansowe. Powstaje problem, którego konsekwencje odczuwa coraz więcej grup społecznych.

Z badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny (GUS) wynika, że wśród zawodów, na które w 2010 roku istniało największe zapotrze-

⁴² J. Auleytner, *Problemy zatrudnienia i bezrobocia osób młodych* [w:] Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (red.), *Młodzież na rynku pracy*, Ochotnicze Hufce Pracy, Warszawa 2006, s. 21–24.

bowanie (mierzone ilością nowo utworzonych ofert pracy), znajdowały się stanowiska wymagające średniego wykształcenia technicznego i zawodowego⁴³.

Analizy danych dotyczących odsetka bezrobotnych w zależności od posiadanego wykształcenia wskazują, że wzrasta on wśród osób posiadających dyplom ukończenia studiów wyższych i wśród absolwentów szkół średnich ogólnych, zaś wśród ludzi z wykształceniem zasadniczym zawodowym, policealnym i średnim zawodowym charakteryzuje się odwrotną tendencją⁴⁴.

Poważny problem nierównowagi rynku pracy oraz dane świadczące o korzyściach kształcenia zawodowego wydają się być niezauważane przez ogół społeczeństwa. Jak wskazują inne badania przeprowadzone przez GUS, wyraźnie zauważalna jest tendencja młodzieży do kształcenia się w liceach ogólnokształcących. Aż 44% młodzieży po skończeniu gimnazjum wybiera liceum ogólnokształcące. Jest to podyktowane pragnieniem ukończenia studiów wyższych. Tendencję tę podkreśla również coraz większa popularność liceów uzupełniających wśród osób uczęszczających do szkół zawodowych⁴⁵.

Przyczyną takiego stanu rzeczy może być negatywna ocena jakości nauczania w szkołach zawodowych. Młodzież tylko w niewielkim stopniu rozważa możliwość podjęcia w nich nauki. Najmniejszym zainteresowaniem cieszą się licea profilowane, do których uczęszcza zaledwie 6% absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. Do zasadniczych szkół zawodowych i przysposabiających do pracy uczęszcza 21% z nich, a do techników i ogólnokształcących szkół artystycznych 29%. Słaba promocja korzyści płynących z odebrania szkolenia w tych placówkach sprzyja utrzymywaniu się ich negatywnej percepcji⁴⁶.

⁴³ *Popyt na pracę*, GUS, Warszawa 2010.

⁴⁴ *Mały rocznik statystyczny 2011*, GUS, Warszawa 2011, s. 157.

⁴⁵ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 61–62.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 61–62.

Istnieje przekonanie, że do szkół zawodowych uczęszczają jedynie ci, którym nie udało się dostać do placówek ogólnokształcących. Negatywna ocena szkolnictwa zawodowego wynika przede wszystkim ze społecznego przekonania o ⁴⁷:

- niskim poziomie wiedzy, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, przekazywanej w placówkach kształcenia zawodowego;
- niewystarczającym poziomem kształcenia kadr dydaktycznych, szczególnie w odniesieniu do podnoszenia ich umiejętności praktycznych;
- braku propagowania postawy aktywnej zarówno u nauczycieli, jak i uczniów, co potęguje zjawisko marginalizacji;
- niedostatecznej współpracy placówek kształcenia zawodowego z rynkiem pracy (zarówno lokalnym, jak i europejskim), czyli oderwaniu go od aktualnego kontekstu.

Deficyt odpowiednich programów promujących bądź chociażby informujących o zaletach kształcenia zawodowego utrzymuje niskie zaufanie społeczne wobec wyboru takiej ścieżki kariery. Brak przejrzystości oraz zróżnicowanej gamy kwalifikacji w ofercie oświatowej przyczynia się do obniżonej mobilności zawodowej obywateli, a w konsekwencji do wzrostu wskaźnika bezrobocia⁴⁸. Fakty te jednak są ogólnie wypierane. Uwagę przykuwają licznie powstające prywatne szkoły wyższe, które przyczyniają się do propagowania ściśle określonego stylu życia, spychając na margines świadomości inne możliwości przebiegu edukacji. W Polsce funkcjonuje około 470 uczeni, z czego jedynie 132 to uczelnie publiczne. Liczbę studentów szacuje się na około 2 mln osób⁴⁹. Dla porównania w roku szkolnym 2009/2010 funkcjonowało

⁴⁷ B. Słomińska, *Wyzwania szkolnictwa zawodowego wobec potrzeb pracodawców*, Siedlce 2011, www.ibrkk.pl/f/?siedlce-2011-slominska.pdf [data dostępu: 28.11.2011].

⁴⁸ J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2000, s. 143.

⁴⁹ www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/ [data dostępu: 29.11.2011].

jedynie 3173 techników, techników uzupełniających i ogólnokształcących szkół artystycznych, do których uczęszczało łącznie 612,5 tys. uczniów⁵⁰. By osiągnąć harmonię na rynku pracy potrzebni są zarówno ludzie z wykształceniem zasadniczym, jak i technicy oraz magistrowie/inżynierowie różnych specjalności. Niedobór przedstawicieli którejkolwiek z tych grup zaburza znacząco równowagę i porządek działania gospodarki.

⁵⁰ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009–2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 68.

6. Społeczno-ekonomiczne czynniki wpływające na szkolnictwo zawodowe i pracę nauczycieli

Tempo rozwoju technologii oraz związanych z nim przemian we wszystkich sektorach gospodarki nieustająco się zwiększa. Wymaga to od jednostek szybkiego adaptowania się do nowych sytuacji, inicjatywy, perspektywicznego myślenia i pełnej świadomości konsekwencji swoich decyzji⁵¹. Przełom technologiczny stał się bezpośrednim inicjatorem ogólnospołecznych przemian. Odmienił nie tylko życie ludzi, ale wpłynął także znacząco na ukształtowanie się nowej mentalności – mamy świadomość, że podstawowym dążeniem współczesnych krajów musi być rozwój społeczeństwa wiedzy. Niesie to ze sobą szereg zmian zarówno ekonomicznych, jak i cywilizacyjnych, dezaktualizujących istniejący system oświaty. Nieuniknione jest przejście od kultury humanistycznej do kultury technicznej w Polsce. Praca ulega dematerializacji, podstawowym zasobem produkcyjnym jest wiedza. Powszechne staje się używanie narzędzi i technologii, które do niedawna jeszcze w ogóle nie istniały. Obserwuje się więc proces reorganizacji zawodowej. Skutkuje to powstawaniem nowych profesji i równoległym procesem zanikania innych. Dochodzi do budowania nowej świadomości, za kształtowanie której w dużej mierze odpowiadają szkoły⁵².

Próba reformy edukacji zawodowej w Polsce polega przede wszystkim na odejściu od encyklopedycznej wiedzy w kierunku nabywania praktycznych umiejętności, zdolności samodzielnego myślenia, które łącznie mają zapewnić

⁵¹ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

⁵² J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, op.cit., s. 28–29, 92.

działania ekonomiczne, skuteczne i utylitarne⁵³. Nie chodzi o pomniejszenie ilości przekazywanej wiedzy, lecz o jej optymalizację, dostosowanie do konkretnych zadań związanych z profilem zawodu. Celem jest także usprawnienie społecznego partnerstwa podczas planowania, organizowania i realizowania działań edukacyjnych.

Z globalizacją łączy się powrót do aktywnie działających organizacji o zasięgu lokalnym, których podstawą jest zaangażowanie w sprawy bezpośrednio dotyczące jednostki w danym rejonie. W działaniach tych organów istotne miejsce zajmuje tematyka oświatowa. Ważnym punktem odniesienia jest analiza trendów obserwowanych na „swoich rynkach”. Kompatybilność tych dwóch elementów życia społecznego (gospodarki i szkolnictwa) powinna być uwzględniana na wszystkich szczeblach edukacji. Postulat ten dotyczy zarówno profilowego szkolenia zawodowego, jak i kształcenia ustawicznego nauczycieli, rozwoju przedsiębiorczości obywateli i monitorowania potrzeb edukacyjnych mieszkańców oraz struktury bezrobocia. Wszystko to ma stanowić o intensyfikacji rozwoju regionalnego⁵⁴.

Moderowanie nowych zmian spowodowane jest także rosnącym udziałem polskich inicjatyw w rynkach międzynarodowych, problemem niżu demograficznego i starzenia się społeczeństwa. Czynniki te znacząco odmieniają sytuację i atmosferę rynków pracy. Konsekwencją jest rosnące zainteresowanie ofertą usług kształcenia ustawicznego oraz tworzenie programów branżowych. Stawia to wymagania wobec instytucji odpowiedzialnych za sprostanie takim oczekiwaniom. Ich liczba oraz rodzaj oferty powinny zostać dostosowane do potrzeb aktualnych oraz prognozowanych. Sprawne działanie takich organizacji jest koniecznym warunkiem wypełniania innowacyj-

⁵³ M. Kletke-Milejska, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych*, op.cit., s. 19.

⁵⁴ E. Solarczyk-Ambroziak, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004, s. 48.

nych strategii. Do nich należy kontrolna nad utrzymywaniem spójności w perspektywie makrospołecznej⁵⁵.

6.1. Europeizacja oświaty w Polsce

Coraz mocniej odczuwalny jest wpływ Unii Europejskiej na ogólne podejście do edukacji w Polsce. Chociaż jej zadania względem struktur oświatowych poszczególnych krajów zasadniczo dalekie są od rzeczywistych ingerencji, to jako członkowie Wspólnoty dążymy do utrzymania ogólnych tendencji mających na celu wypracowanie najskuteczniejszej polityki wprowadzania młodych pokoleń w aktywność zawodową⁵⁶. Większość postanowień ma charakter międzynarodowy. Poza krajowym kontekstem uwzględniany jest również ten europejski, pełniący funkcję integrującą, prowadzący do wzmocnienia efektywności proponowanych reform poprzez zaangażowanie w nie większego grona sprzymierzeńców. Nie dochodzi jednak do ograniczania autonomiczności decyzji rządów poszczególnych państw, gdyż nadal są one jedynymi organami upoważnionymi do wydawania dyspozycji w tak istotnym zakresie jak edukacja⁵⁷. Prowadzone są badania porównawcze, które służą wskazywaniu i wspieraniu dobrych praktyk, dając możliwość konfrontacji pomysłów stosowanych w innych krajach, zapożyczania skutecznych rozwiązań bądź stanowiąc przestrozę przed niektórymi propozycjami. Ponieważ w poszczególnych państwach członkowskich warunki kulturowe, historyczne, społeczne są odmienne, nie dochodzi do ujednolicania systemów edukacji. Pewne podobieństwa wynikające z wzajemnego inspirowania się i przenikania pomysłów pozwalają wyodrębnić trzy główne modele oświaty obecne w Europie. Tabela 1 zawiera ich charakterystyki.

⁵⁵ *Polska – Raport ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, op.cit., s. 6.

⁵⁶ J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, op.cit., s. 140–142.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 137.

Tabela 1. Modele oświaty w Europie

Nazwa	MODEL DUALNY	MODEL RYNKOWY	MODEL SZKOLNY
Cechy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ szkoły znajdują się pod kontrolą państwa (państwowe szkoły zawodowe) ▪ ścisła współpraca szkół z przedsiębiorstwami (dwa ośrodki kształcenia) ▪ dwie grupy pedagogów: nauczyciele i instruktorzy ▪ powiązanie teorii z praktyką ▪ praktyki uczniowskie na podstawie umowy z przedsiębiorstwem o naukę i pracę ▪ dominacja zajęć w przedsiębiorstwie (jedynie kilka dni w tygodniu/ miesiący w roku spędzonych na nauce w szkole) ▪ otrzymywanie wynagrodzenia za pracę w przedsiębiorstwie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minimalna interwencji a państwa w szkolnictwo ▪ zasada <i>career education</i> ▪ odpowiedzialność ucznia za swoje wybory i decyzje ▪ duża rola poradnictwa zawodowego w szkołach (wprowadzenie do zagadnień związanych z gospodarką narodową) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ duża rola państwa w planowaniu i kontrolowaniu systemu edukacji zawodowej ▪ odniesienie do idei gospodarki planowanej ▪ proces nauki niezwiązany bezpośrednio z przedsiębiorstwami ▪ państwo jest odpowiedzialne za utrzymanie równowagi na rynku pracy
Kraje, w których występuje	Szwajcaria, Niemcy, Austria, Kraje Beneluksu i inne	Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Japonia	Francja, Hiszpania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: U. Jeruszka *Trzy podstawowe modele kształcenia zawodowego* [w:] U. Jeruszka, *Efektywność kształtowania zawodowego*, IPiSS, Warszawa 2000.

Posiedzenie Rady Europy w Lizbonie w 2000 roku zapoczątkowało nowe podejście do edukacji. Dostrzeżono jej istotne zalety. Od tego momentu traktowana jest jako jeden z kluczowych elementów determinujących trwałą i harmonijny wzrost gospodarczy. Jej przemyślana struktura i działanie pozwalają wzmocnić konkurencyjność, przeciwdziałać marginalizacji społecznej oraz niwelować różnice regionalne. Inwestycja w edukację pozwala rozwiązywać jedne z najpoważniejszych problemów makrospołecznych, na przykład bezrobocia czy wykluczenia społecznego⁵⁸.

⁵⁸ Ibidem, s. 134.

Od Strategii Lizbońskiej inwestowanie w jakość szkolnictwa stanowi stały element dyskursu społecznego. Wśród 13 celów szczegółowych wyznaczonych w 2002 roku przez Radę ds. Edukacji składającą się z ministrów edukacji krajów członkowskich znalazł się postulat podnoszenia jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz osób prowadzących szkolenia. Przedmiotem działań mają stać się nie tylko kwestie określające zakres pracy, umiejętności, które te osoby powinny reprezentować, ale także ułatwienie im podnoszenia jakości wykonywanej pracy poprzez zwiększenie dostępności do nauki, urozmaicenie przeznaczonych dla nich ofert szkoleniowych oraz kontrolowanie zapotrzebowania na pogłębianie określonych specjalizacji. Ma to doprowadzić do maksymalizowania wykorzystania potencjału posiadanego przez nauczycieli, a nie do namnażania ich liczby⁵⁹.

Procesy europeizacji, którym podlega Polska, związane są z przenoszeniem pewnych działań na poziom ponadnarodowy, co prowadzi do równoczesnego zwiększania regionalizacji. Zauważalne jest to także na przykładzie oświaty, która bezpośrednio podlega samorządowym władzom, choć procesy integracyjne wymuszają wspólne, ponadkrajowe zmiany i reformy. Do priorytetowych działań międzynarodowych należy zaliczyć przede wszystkim⁶⁰:

- dążenie do uzyskania doskonałej znajomości stanu kształcenia w Polsce, gdyż jedynie pełna świadomość daje możliwość krytycznej i obiektywnej oceny oraz wnioskowania o obszarach wymagających udoskonalenia;
- otwartość szkół wobec standardów europejskich i polityki oświatowej Wspólnoty;

⁵⁹ Ibidem, s. 135.

⁶⁰ J. Wyczesany, *Systemy oświatowe w krajach Unii Europejskiej. Działania na rzecz osób niepełnosprawnych*, www.pson.org.pl [data dostępu: 18.11.2011].

- walkę o wyrównywanie szans edukacyjnych i pragmatyzację szkolnictwa poprzez jego elastyczność programową w zależności od zapotrzebowania na rynku.

Programy modernizacji szkolnictwa zawodowego wdrażane są w Polsce od kilku lat. Dzięki wsparciu finansowemu Unii Europejskiej realizowane są następujące inicjatywy⁶¹:

- *Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego* – jest to projekt realizowany od 2008 do 2013 roku, którego głównym celem jest przygotowanie podziału zawodów (związanych z edukacją zawodową) oraz wyszczególnienie w ich ramach zespołów kwalifikacji potrzebnych do wprowadzenia całorocznego systemu egzaminacyjnego. Dodatkowo zostanie wypracowana metodologia służąca podjęciu w przyszłości modernizacji programowej.
- *Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe* – między 2010 a 2013 rokiem zostanie przygotowany nowy system egzaminacyjny oraz bank zadań egzaminacyjnych dostępny na specjalnej platformie internetowej ułatwiającej współpracę organom różnych szczebli.
- *Szkola zawodowa szkołą pozytywnego wyboru* – celem tego dwuletniego projektu (2010–2012) jest zwiększenie współpracy między pracodawcami a jednostkami szkolnymi oraz powiązana z tym promocja najlepszych szkół prowadząca do wykształcenia się branżowych centrów kształcenia zawodowego.
- *System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego* – w latach 2009–2013 zosta-

⁶¹ *Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, MEN, Warszawa 2010, s. 33–40.

nie zrealizowany plan wspierania placówek zmieniających swoją ofertę szkoleniową na system modułowy.

- *Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie* – w latach 2009–2014 dojdzie do opracowania i promowania form kształcenia na odległość. Ma się to przyczynić do zwiększenia praktyki edukacyjnej wśród dorosłych.
- *Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej* – na przestrzeni lat 2009–2012 zostanie zaprojektowany i wprowadzony sprawnie funkcjonujący system informacji i doradztwa, którego celem jest zapewnienie młodzieży wsparcia w procesie rozsądnego planowania kariery zawodowej. Dodatkowo zostaną opracowane materiały szkoleniowe dla doradców zawodowych jako wsparcie rozsądnego planowania ścieżek kariery obywateli.

Mnogość programów dotyczących szkolnictwa zawodowego, w jakich uczestniczy Polska, wskazuje na dążenie kraju do zwiększenia przejrzystości tego sektora oraz wzrostu aktywności obywateli na rynku międzynarodowym. *Europejskie Ramy Kwalifikacji, EUROPASS*, chociaż różne w kwestii zastosowania, siły oddziaływania i charakteru, wypełniają wspólne zadanie – promują praktyki przyczyniające się do uznawalności kwalifikacji zawodowych poza granicami kraju, zwiększenia mobilności absolwentów⁶². Przenoszenie na polski grunt rozwiązań, które sprawdziły się w innych krajach, jest naturalnym i koniecznym procesem. Opisywana powyżej reforma szkolnictwa zawodowego korzysta z wielu idei od lat realizowanych z powodzeniem w Europie. Przykładem jest dążenie do wprowadzenia systemu dualnego w większości szkół zawodowych w Polsce.

⁶² *Polska – Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, op.cit., s. 35.

6.2. System dualny

Praktyczna nauka zawodu może być organizowana zarówno przez szkołę, jak i pracodawcę bezpośrednio współpracującego z jednostką edukacyjną. Druga możliwość wpisuje się w bardzo pozytywnie odbieraną ideę systemu dualnego, który funkcjonuje od lat w niektórych krajach (Niemcy, Szwajcaria, Austria). Coraz większym zainteresowaniem cieszy się on także w Polsce – przewiduje się, że powoli będzie wypierać dotychczas dominujący system w szkolnictwie zawodowym. Jego podstawowym założeniem jest równoległa edukacja młodzieży w dwóch ośrodkach odpowiedzialnych za przekazywanie wiedzy o innym charakterze. Szkoły są miejscem nauki teoretycznej, a zakłady pracy i przedsiębiorstwa – praktycznej. Uczniowie są zatrudniani w danych firmach, wprowadzani do ich struktury, co umożliwia poznanie konkretnych obowiązków związanych ze stanowiskiem i wymogów przyszłych pracodawców. Forma ta pozwala na wykorzystywanie zdobytej wiedzy w rzeczywistych warunkach pracy. O wymiarze oraz zakresie podanych zajęć o charakterze pragmatycznym decyduje przyjęty dla danego profilu szkolenia program nauczania obowiązujący w danej jednostce szkolnej. W przypadku współpracy między przedsiębiorstwem a uczniem szkoła jest zobowiązana do nadzorowania zarówno realizacji programu, jak i kwestii ubezpieczenia ucznia od nieszczęśliwych wypadków. Odpowiada ona także za zaakceptowanie wyznaczonych zewnątrz instruktorów i opiekunów praktyk lub delegowanie nauczycieli praktycznej nauki zawodu do opieki nad uczniami⁶³.

Inspiracją dla Polski może stać się system dualny w Niemczech, gdzie obserwuje się pozytywne rezultaty wprowadzenia takiego rozwiązania. Zostało ono wdrożone w latach 30. XX wieku. Od tego czasu obejmuje coraz szersze grono praktykodawców i szkół zawodowych. Do 2007 roku z edukacji takiej

⁶³ www.abc.com.pl/serwis/du/2010/1626.htm [data dostępu: 14.11.2011].

skorzystało 2,1 mln osób, w tym aż 41% kobiet. Jednak nie tylko w tym kraju system dualny wypiera szkolne kształcenie zawodowe. W Szwajcarii stanowi on 87%, w Czechach 58%, na Węgrzech około 37%, a w Holandii 33% ogółu⁶⁴.

System dualny stawia kadrom nowe wyzwania, gdyż diametralnie zmienia sposób przekazywania wiedzy. Dominującą rolę odgrywa tutaj proces uczenia się, który wypiera archaiczny model oparty przede wszystkim na nauczaniu. Wyraźny podział na wiedzę teoretyczną i praktyczną, odgórnie i niepotrzebnie czyniący z nich oddzielne względem siebie dziedziny, zostaje odrzucony. Uczniowie równolegle zdobywają informacje z obu tych zakresów. Wykonywanie ćwiczeń, zadań obrazuje pragmatyzm pewnych zasad, reguł i definicji zapisanych w podręcznikach, dzięki czemu uczeń zdobywa umiejętność ich wykorzystywania. Doświadczenie związane z poznawaniem sposobów pozyskiwania przydatnej informacji, umiejętność poszukiwania danych niezbędnych do wykonania kolejnych elementów zadań przygotowują ucznia do radzenia sobie z sytuacjami podobnymi do tych, z którymi w przyszłości spotka się podczas wykonywania obowiązków w firmie. Przeorganizowany zostaje system ramowy zajęć. Zanika standardowy podział na 45-minutowe jednostki lekcyjne. Pojawiają się ćwiczenia o różnej długości dostosowane do potrzeb realizowanych w ich ramach zagadnień. Sztywność organizacyjna zostaje zastąpiona zoptymalizowanym podejściem do zarządzania planem zajęć. Wprowadzenie systemu modułowego ma służyć zwiększeniu elastyczności i szybkości reagowania na zmiany potrzeb rynku.

O istocie kształcenia modułowego stanowią następujące cechy⁶⁵:

- **innowacyjność**, czyli dostosowanie do nowych modeli uczenia się obowiązujących w Europie i na całym świecie;

⁶⁴ J. Zdański, *Dualny system kształcenia zawodowego*, www.jasnyhoryzont.pl/stuff/dualnysystem.pdf, s. 1–4 [data dostępu: 21.11.2011].

⁶⁵ K. Symela, *Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy*, op.cit., s. 6–7.

- **mierzalność**, czyli możliwość bieżącego monitorowania określonych zestawów kompetencji nabywanych przez uczniów;
- **wymiennność**, czyli możliwości wybierania modułów składających się na całość edukacji, co podkreśla otwartość tego systemu na czynniki zewnętrzne i preferencje uczestników;
- **mobilność**, czyli wykorzystanie poszczególnych modułów w różnych konfiguracjach programowych;
- **elastyczność**, czyli możliwość łatwego i szybkiego dopasowywania i zmieniania zakresów modułów do potrzeb gospodarki – wyeliminowanie ryzyka nieaktualności programowej, niedopasowania do rynku pracy.

Taka forma wymiennie podnosi jakość nauczania zawodowego. Czyni je atrakcyjnym zarówno dla uczniów, gdyż wymaga aktywnego uczestnictwa w kolejnych zadaniach, jak i dla pracodawców, którzy zyskują pewność, że potencjalny pracownik posiada odpowiednie przygotowanie.

7. Kształcenie ustawiczne

Polska reprezentuje wysoki poziom upowszechniania edukacji formalnej. Niestety w odniesieniu do kształcenia ustawicznego, doksztalcania dorosłych i zoptymalizowanego kształcenia zawodowego nie należy do liderów w Unii Europejskiej. Brakuje społecznego dialogu o istocie rozwoju tych form edukacji. Niewystarczający jest poziom informowania obywateli o ofertach szkoleniowych organizacji zajmujących się kształceniem ustawicznym i zawodowym. Przekłada się to na niewielkie zainteresowanie edukacją tego typu⁶⁶. Program *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka* jest próbą wyjścia naprzeciw tym niepokojącym zjawiskom poprzez zwiększenie zainteresowania nauczycieli permanentnym podnoszeniem swoich kwalifikacji.

Kształcenie ustawiczne realizowane jest najczęściej za pomocą studiów zaocznych, podyplomowych oraz kursów tematycznych. Aby przynieść wymierne efekty, powinno ono spełniać wymóg ciągłości. Jego idea znosi wyraźny podział między okresem nauki a czasem aktywności zawodowej. Te dwa światy zaczynają się przenikać, co jest naturalnym zjawiskiem w dobie ciągłych zmian w charakterze i wzorcach pracy⁶⁷.

Odejście od schematyczności i encyklopedyczności struktur przekazywania wiedzy i umiejętności pozwala na upowszechnianie nie tylko formalnych sposobów samodoskonalenia. Świadomość wszystkich tych form jest podstawą do wdrożenia i społecznej adaptacji koncepcji kształcenia ustawicz-

⁶⁶ Polska – raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, op.cit., s. 24.

⁶⁷ E. Solarczyk-Ambroziak, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004, s. 41.

nego na skalę ogólną. Poniższa tabela przedstawia charakterystyki trzech dróg, którymi może ono przebiegać.

Tabela 2. Rodzaje kształcenia ustawicznego

Kształcenie ustawiczne			
Rodzaj	Formalne	Nieformalne	Nieoficjalne
Miejsce	<ul style="list-style-type: none"> • Placówki oświatowe • Ośrodki szkoleniowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Miejsce pracy • Grupy koleżeńskie • Organizacje obywatelskie <p>(Brak jednoznacznego wskazania co do organów instytucjonalnych odpowiedzialnych za tę formę kształcenia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integralny element życia codziennego
Nauczyciel	Osoba posiadająca władzę i moc decyzyjną	Osoba powołana przez uczniów w celu przekazywania im wiedzy/umiejętności	Może występować bądź nie Czerpanie wiedzy od innych bądź samodoskonalenie
Zakończenie	Kończy się uzyskaniem dyplomu i świadectwa kwalifikacji	Zazwyczaj nie prowadzi do certyfikacji	Zazwyczaj nie prowadzi do certyfikacji
Postać	<ul style="list-style-type: none"> • Świadoma • Czasowa • Intencjonalna (odgórnie zaplanowana) • Niezależna od woli uczniów • Osiąganie zewnętrznie narzuconych celów 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadoma • Czasowa bądź ciągła • Intencjonalna • Dobrowolna 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadoma bądź nie • Ciągła • Zamierzona bądź nie • Realizacja wewnętrznych celów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie formalne, nieformalne oraz incydentalne*, www.salpro.salpaus.fi/tes/CD-rom/pdf/A1_Salpaus_formal_informal_nonformal_learning_pl.pdf.

Podstawowym założeniem edukacji (zarówno młodzieży, jak i dorosłych) jest maksymalizacja wykorzystania potencjału ludzkiego będącego integralnym elementem kapitału społecznego i ekonomicznego. Potencjał ten bazuje na wiedzy, umiejętnościach, doświadczeniu pojedynczych podmiotów. Wysoki poziom zdolności obywateli umożliwia przejście na wyższy poziom rozwoju społecznego w ogóle, modernizację i postęp gospodarczy. Jest to punkt wyjściowy do przeprowadzania jakichkolwiek zmian rzeczywiście wpływających na jakość życia i decydujących o imponujących wynikach w rankingach porównawczych między gospodarkami różnych krajów⁶⁸. Niestety kształcenie dorosłych jest w Polsce wyraźnie zaniedbane. Jego wskaźnik jest o połowę niższy niż w innych krajach (wynosi 8–10%, podczas gdy za granicą obejmuje aż 20% pracujących)⁶⁹.

Warto dodać, że Polska jest krajem starzejącym się, co stawia ją przed kolejnymi problemami – zapewnienia świadczeń emerytalnych coraz większej liczbie osób. Wykorzystanie w pełni potencjału obywateli w wieku produkcyjnym staje się zatem naglące. Przewiduje się, że w ciągu dekady między 2010 a 2020 rokiem liczba osób w wieku poprodukcyjnym wzrośnie z 13,5% do 18,5%. Jest to wynikiem zmniejszających się zasobów pracy wynikających zarówno z kryzysu, jak i rozpowszechniania się technologii⁷⁰.

Wprowadzenie w życie szeregu inicjatyw związanych z kształceniem ustawicznym pozwoli podnieść poziom demokratyzacji życia, gdyż wykształci w ludziach postawę obywatelską, ograniczając, bądź nawet eliminując, bierność i apatię – podstawowe przeszkody rozwoju i postępu w ogóle. Łączy się to

⁶⁸ E. Trafiałek, *Edukacja i kształcenie ustawiczne a program wzmacniania kapitału ludzkiego w latach 2007–2013* [w:] *Rocznik Andragogiczny 2007*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2008, s. 48.

⁶⁹ J. Półturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, www.pedagogika.umk.pl/zeuipp/eduust/materialy/2/NIEPOKOJE_W_EDUKACJI.pdf, s.1 [data dostępu: 18.11.2011].

⁷⁰ J. Józwiak, I.E. Kotkowska, *Procesy demograficzne w Polsce a wyzwania wobec polityki gospodarczej*, Warszawa 2010, www.sgh.waw.pl/instytuty/isd/aktualnosci/Kancelaria%20Prezydenta%20Narodowa%20Rada%20Strategii.ppt [data dostępu: 23.11.2011].

z ideą kapitału ludzkiego, czyli podjęcia starań prowadzących do generowania korzyści poprzez uprzednie inwestowanie w rozwój obywateli. Prowadzi to do wykształcenia systemu współpracy, tworzenia atmosfery wymiany umiejętności. W tym kontekście edukacja zaczyna spełniać ważne i potrzebne funkcje: służy pozyskiwaniu wiedzy i zdobywaniu doświadczenia w różnego rodzaju działaniach, pomaga odnaleźć sens życia i zrozumienie innych. Strategiczne podejście do permanentnej edukacji stanowi bazę tworzenia branżowych systemów podnoszenia kwalifikacji odpowiadających potrzebom gospodarczym. W odniesieniu do nauczycieli zawodu podwyższa ich autorytet i pozwala dobrze wywiązywać się ze swojego obowiązku⁷¹.

7.1. Doksztalcanie nauczycieli

Procesy modernizacyjne prowadzą do reinterpretacji systemu pracy nauczycieli. Jako jednostki odpowiedzialne za wychowywanie następnych pokoleń nie mogą oni być obojętni wobec wymogów współczesności. O wartości nauczyciela świadczy jego dobre przygotowanie do prowadzenia zajęć. Powinien on posiadać aktualną i specjalistyczną wiedzę, przeszkolenie pedagogiczne, a w przypadku przedmiotów zawodowych – umiejętność odnoszenia przekazywanych informacji do bieżącej sytuacji społeczno-gospodarczej. Determinuje to konieczność czynnego uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. Ważne jest, by partycypacja w zajęciach doszkalających wynikała nie tylko z ogólnej presji, ale przede wszystkim z wewnętrznej chęci dydaktyków. Nie tylko pozwoli to na podniesienie ich kompetencji, ale także na poprawę jakości całego szkolnictwa⁷².

⁷¹ J. Półturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, op.cit., s. 4–7.

⁷² A. Nzińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jednoznacznie nawiązuje do idei kształcenia permanentnego. Wlicza się w nie zarówno inicjatywy własne, organizowane przez szkoły, jak i działania na szczeblu samorządowym czy krajowym. Podstawowym założeniem jest podjęcie działań zapewniających przedłużenie zdolności rozwojowych pedagogów na czas wykonywania roli zawodowej tak, by jak najlepiej wykonywali swoje obowiązki. Wiąże się to ze wzmocnieniem umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnych wyników oraz potrzeb. Istotne jest także dopasowanie form podejmowanych szkoleń do potrzeb nauczycieli zawodu⁷³.

Umieszczanie w centrum uwagi problemu doksztalcenia nauczycieli zawodu uzasadnia fakt, że bez ich udziału niemożliwe jest przeprowadzenie zmian systemowych. Niepokojące jest zmniejszanie się liczby osób pracujących w tym zawodzie. Na przestrzeni lat 2008–2010 ubyło ich o 7,22%. Przyczyną małego zainteresowania tym zawodem w Polsce są zbyt niskie wynagrodzenia. Wysokość pensji nauczycieli kształtuje się na poziomie średniej krajowej, co nie jest zachęcające, szczególnie dla ekspertów⁷⁴.

Podstawowym problemem jest jednak fakt, że nauczyciele nie mogą liczyć na wsparcie w dążeniu do spełnienia wymogów merytorycznych wynikających z dynamiki przemian gospodarki oraz szybkości zmian technicznych i technologicznych w firmach. Należy doprowadzić do sytuacji, w której nauczyciele zawodu będą korzystać z pomocy oraz doświadczenia certyfikowanych ekspertów, czyli praktyków branżowych wyspecjalizowanych w danych dziedzinach. Należy zadbać także, by ich liczba odpowiadała zapotrzebowaniu. W roku szkolnym 2008/2009 na jednego konsultanta ds. kształcenia zawodo-

⁷³ A. Zinkowski, *Kształcenie ustawiczne jako czynnik rozwoju zawodowego nauczycieli*, www.zs3reymonta.oswiata.org.pl/ksztal_az.html [data dostępu: 18.11.2011].

⁷⁴ *Polska- Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, op.cit., s. 87.

wego zatrudnionego w wojewódzkich ośrodkach przypadało aż 1129 nauczycieli kształcenia zawodowego⁷⁵.

Chęć do podnoszenia kwalifikacji powinna spotykać się z odpowiednio przygotowaną ofertą wydawniczą, dostępnością e-learningów oraz wsparciem instytucjonalnym (np. adaptacja elastycznego zarządzania czasem czy rotacja w pracy). Tylko dzięki zapewnieniu takiej bazy możliwe jest efektywne samodoskonalenie się.

Od czasu reformy edukacji w 1999 roku opiekę nad placówkami kształcenia nauczycieli pełnią samorządy. Wraz z rosnącym zapotrzebowaniem na kolejne szkolenia dla pedagogów rozszerzyła się ich oferta. Wprowadzono nowe tematy kursów oraz zróżnicowano ich formy. Doksztalcenie nauczycieli przybiera wiele postaci i odbywa się na kilku poziomach.

Wewnątrz szkoły opiekę nad rozwojem kadry pedagogicznej sprawuje dyrektor. W zakresie jego obowiązków leży rozpoznawanie potrzeb kierunkowych i dydaktycznych swoich pracowników. Dyrektor może kierować ich na kursy, szkolenia czy studia podyplomowe, m.in. w celu utrzymania odpowiedniego poziomu szkoły. Konieczność ta wynika z ogromnej odpowiedzialności, jaką obarcza się kadry, w ramach powierzania im prawa do edukacji młodzieży. Marszałek województwa współpracujący z kuratorem oświaty podejmuje decyzje na poziomie regionalnym. Ogólnokrajowe projekty wchodzi w zakres dyspozycji ministra oświaty narodowej. Do najważniejszych obowiązków z tym związanych należy wyznaczenie standardów kształcenia, monitorowanie jakości i funkcjonalności poszczególnych form oraz wydawanie certyfikatów akredytacyjnych jednostkom kształcenia ustawicznego. Do centralnych jednostek należą: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Centrum Edukacji Medycznej, Ogólnopól-

⁷⁵ *Polska- Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*, op.cit., s. 25.

skie Centrum Edukacji Niestacjonarnej⁷⁶. Ich występowanie pozwala na przeprowadzanie inicjatyw o szerokim zasięgu.

Na finansowanie doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli, według Karty Nauczyciela (art. 70), przeznaczane są środki z budżetów organów prowadzących szkoły, w budżetach wojewodów i ministra edukacji. Ma to na celu wyeliminowanie największej bariery związanej z podnoszeniem przez dydaktyków swoich kwalifikacji, czyli bariery finansowej. Dodatkowo ułatwieniu podnoszenia kwalifikacji służy możliwość wzięcia płatnego urlopu w celu dalszego kształcenia (art. 68 ust. 1)⁷⁷.

Korzystając z wniosków z badań dotyczących potrzeb doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli objętych opieką Delegatury Kuratorium Oświaty w Częstochowie, widać wyraźnie, że nauczyciele deklarują potrzebę ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji. Wśród najważniejszych w ich odczuciu potrzeb znalazły się: kompetencje psychopedagogiczne (18,6%), metodyka (17,9%) oraz aktualizacje i poszerzanie wiedzy przedmiotowej (16,5%). Oznacza to, że pedagodzy zdają sobie sprawę, jak ważny jest zarówno sposób przekazywania informacji, jak i ciągle zaznajamianie się z aktualnościami z zakresu nauczanego przedmiotu⁷⁸.

Świadomość istotności doskonalenia się w wyżej wymienionych kierunkach jest impulsem do podejmowania takiego wysiłku przez nauczycieli. Skutkuje to wysokim poziomem posiadanej przez nich wiedzy przedmiotowej. Jednakże badania dotyczące potrzeb szkoleniowych nauczycieli zawodów ekonomicznych wskazują na inne niepokojące zjawiska. O ile pozytywnie należałoby

⁷⁶ A. Zinkowski, *Kształcenie ustawiczne jako czynnik rozwoju zawodowego nauczycieli*, www.zs3reymonta.oswiata.org.pl/ksztal_az.html [data dostępu: 25.11.2011].

⁷⁷ www.ekspertwoswiacie.pl/dla-dyrektorow/szkoly/zarzadzanie/art,77,finansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli.html#.TsOvLlaxeT8 [data dostępu: 25.11.2011].

⁷⁸ *Raport z badania potrzeb w zakresie doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli i placówek, nad którymi nadzór pedagogiczny sprawuje Delegatura oświaty w Częstochowie*, Kuratorium oświaty w Katowicach, Katowice 2009, [www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Sprawy% 20nauczycieli/badanie_potrzeb/raport_z_badania_potrzeb/raport_czestochowa.pdf](http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Sprawy%20nauczycieli/badanie_potrzeb/raport_z_badania_potrzeb/raport_czestochowa.pdf), [data dostępu: 25.11.2011].

ocenić umiejętności prowadzenia zajęć, o tyle w kwestii wydarzeń ogólnospołecznych i bieżących badani nie zaprezentowali się najlepiej⁷⁹. Oznacza to silne ukierunkowanie na wiedzę teoretyczną (związaną ściśle z programem nauczania), nieumiejętność odniesienia jej do aktualnych wydarzeń, brak osadzenia przekazywanych treści w odpowiednim kontekście, ukazującym podopiecznym jak w rzeczywistości wykorzystywana jest ich wiedza.

Najważniejszym zadaniem dydaktyczno-wychowawczym jednostek szkolenia zawodowego jest zapewnienie uczniom możliwości zdobycia praktycznych umiejętności stanowiących o ich konkurencyjności na rynku pracy. Poprzez przekazywanie jedynie wiedzy teoretycznej, oderwanej od perspektywy praktycznej, cel ten nie zostaje osiągnięty i skazuje przyszłych absolwentów na trudności ze znalezieniem zatrudnienia bądź ryzyko niemożności szybkiego wdrożenia się w obowiązki związane z powierzonym stanowiskiem. Rzetelne wywiązanie się szkół ukierunkowanych na kształcenie zawodowe z tego podstawowego obowiązku jest możliwe jedynie dzięki odpowiednio przygotowanej kadrze.

Aktualnie trwa ważny dyskurs społeczny, mający na celu wypracowanie nie doraźnych, lecz strukturalnych i trwałych rozwiązań ułatwiających wykorzystanie potencjału osób pracujących. Efektem ma być wprowadzenie kształcenia permanentnego do ogólnego systemu oświaty. Należy zaszczerpić w młodzieży chęć do nieprzerwanej nauki, która będzie kontynuowana nawet po zakończeniu edukacji szkolnej. Podejście traktujące wszystkie formy rozwoju (formalnego, nieformalnego i incydentalnego) jako tak samo istotne i niezbędne pomaga utrzymać wysoki poziom nabytych umiejętności oraz ułatwia proces zdobywania nowych. Wdrożenie tego podejścia zmniejszy dystans między edukacją ogólną a zawodową oraz, co ważne, korzystnie wpłynie na rangę zawodu nauczyciela⁸⁰.

⁷⁹ J. Wierzbicki, *Potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli zawodów Ekonomicznych (NZE) – raport z diagnozy początkowej*, www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/3%20publikacja%20J_%20Wierzbicki.pdf [data dostępu: 24.11.2011].

⁸⁰ J. Półturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, op.cit., s. 4–7.

8. Specyfika kształcenia dla sektorów ekonomii i administracji oraz marketingu i zarządzania

Pragmatyczność kształcenia zawodowego osiągnana jest dzięki analizie pracy na stanowiskach w określonych specjalizacjach i dostosowaniu programów kształcenia do zebranych danych. Od absolwentów oczekuje się znakomitej znajomości zagadnień połączonych z wybranym profilem edukacji. Branże ekonomii i administracji oraz marketingu i zarządzania wspierane są przez absolwentów kształcenia zawodowego o kierunkach przynależących do działu organizacji i zarządzania oraz ekonomii. Podstawą ich rozwoju jest zaznajomienie się przede wszystkim z zagadnieniami związanymi z finansami i rachunkowością, bankowością, zarządzaniem i marketingiem, handlem, public relations oraz prawem. Poniższa tabela przedstawia wykaz specjalizacji i zawodów związanych z wymienionymi branżami. Wskazuje to na szerokie spektrum możliwości zatrudnienia i społeczną przydatność kształcenia zawodowego w tych kierunkach⁸¹.

⁸¹ www.ekonomik.webd.pl/szok/kierunki.doc [data dostępu: 22.11.2011].

Tabela 3. Dział organizacji i zarządzania oraz ekonomii – specjalizacje i zawody

Dział organizacji i zarządzania oraz ekonomii	
Specjalizacje	Zawody
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ekologia produktu ▪ kształtowanie jakości produktów przemysłowych ▪ zarządzanie jakością ▪ zarządzanie przedsiębiorstwem ▪ logistyka ▪ biznes elektroniczny ▪ marketing międzynarodowy ▪ zarządzanie kadrami ▪ zarządzanie firmą ▪ zarządzanie sprzedażą w produkcji i handlu ▪ funkcjonowanie i rozwój przedsiębiorstw ▪ consulting i zarządzanie finansami przedsiębiorstw ▪ badanie rynku i marketing ▪ reklama i public relations ▪ logistyka i transport międzynarodowy ▪ rachunkowość i podatki ▪ zarządzanie ubezpieczeniami i nieruchomościami ▪ zarządzanie bezpieczeństwem ▪ zarządzanie organizacjami ▪ ubezpieczenia zdrowotne i społeczne ▪ zarządzanie sprzedażą ▪ obrót gospodarczy 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zarządca nieruchomości ▪ dyrektor marketu ▪ regionalny kierownik sprzedaży ▪ bankowiec ▪ makler ▪ księgowy ▪ broker informacji ▪ audytor ▪ asystentka ▪ sekretarka ▪ project manager ▪ analityk finansowy ▪ biegły rewident ▪ kontroler wewnętrzny ▪ organizator transportu drogowego ▪ specjalista ds. organizacji i rozwoju przemysłu ▪ specjalista ds. reklamy ▪ specjalista ds. nieruchomości ▪ specjalista ds. wynagrodzeń ▪ doradca podatkowy ▪ specjalista ds. consultingu ▪ rzeczoznawca budowlany ▪ rzeczoznawca majątkowy ▪ doradca zawodowy

Źródło: www.ekonomik.webd.pl/szok/kierunki.doc.

Obserwuje się dynamiczny rozwój branż ekonomii i administracji oraz marketingu i zarządzania. Absolwenci szkół kształcących w tych kierunkach, zarówno na szczeblu średnim, jak i wyższym, są pożądanymi na rynku pracy. Pracodawcy wykazują zapotrzebowanie na takich pracowników. Wskazuje na to analiza rynku pod względem przewidywanych i planowanych wakatów. Kompetencje absolwentów szkół zawodowych o profilu administracyjno-

ekonomicznym oraz marketingowym wpisują się w zakres trzech najbardziej przyszłościowych obszarów zatrudnienia⁸²:

- pracownicy branży handlowej i finansowej (handlowiec 14%, księgowy 6%, ekonomista 4%),
- pracownicy fizyczni (np. robotnik 13%, kierowca 10%, budowlanec 10%),
- pracownicy szczebla kadry zarządzającej (7%).

W zasadniczych szkołach zawodowych profil kształcenia ekonomicznego i administracyjnego w roku szkolnym 2009–2010 wybrało około 20 tys. kobiet i ok. 5 tys. mężczyzn. Specjalizacje te nie należały jednak do najpopularniejszych – zostały wyparte przez kierunki związane z kształceniem inżyniersko-technicznym i produkcyjnym⁸³.

Kształcenie ekonomiczno-administracyjne dominuje w liceach profilowanych. Obejmuje około 11,5 tys. osób. Około 14,5 tys. (najlicniejsza grupa) wybrało profil zarządzania informacją. Blisko 5 tys. uczniów wybrało profil usługowo-gospodarczy. Są to trzy największe działy realizacji edukacji kierunkowej w tych jednostkach⁸⁴.

Kształcenie zawodowe dla branż ekonomii i administracji polega na wyposażeniu absolwentów w konkretne umiejętności i wiedzę. Należą do nich⁸⁵:

- zdolność przetwarzania informacji ekonomicznych i statystycznych,
- prowadzenie dokumentacji księgowej oraz postępowań zmierzających do decyzji administracyjnych,
- rozliczanie firmy,
- nadzorowanie pracy innych pracowników.

⁸² *Profil pożądanego pracownika – badanie pracodawców*, www.wup.pl/files/content/pracownik.pdf, s. 35 [data dostępu: 23.11.2011].

⁸³ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010, s. 66.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 78.

⁸⁵ *Informator o egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2005, s. 38-40.

Rzetelne wykonywanie tych czynności bazuje na zdobytej praktyce oraz na posiadaniu wiedzy z zakresu prawa, ekonomii, a także umiejętności praktycznego wykorzystania przyswojonych treści.

Osoby o takim profilu zawodowym otrzymują wykształcenie umożliwiające podjęcie pracy w jednostkach samorządowych, administracji rządowej, organizacjach społecznych, agencjach czy przedsiębiorstwach różnych branż.

Kształcenie na potrzeby marketingu i zarządzania obejmuje przedmioty związane z⁸⁶:

- analizami rynkowymi,
- skutecznym zbieraniem danych dotyczących powierzonych projektów,
- opracowywaniem informacji,
- budowaniem prognoz.

Do realizacji tych zadań niezbędne jest przeszkolenie z ekonomii, marketingu, organizacji reklamy, public relations oraz prawa. Dodatkowo do zadań szkół o takim profilu nauczania należy wykształcenie w swoich podopiecznych zdolności negocjowania, przeprowadzania rozmów z klientami oraz prezentacji efektów pracy. Przydatna tutaj okazuje się wiedza z przedmiotów związanych z psychologią reklamy, etyką, technikami poligraficznymi i fotografią reklamową. Wskazana jest ponadto umiejętność posługiwania się językiem obcym.

⁸⁶www.szkolnictwo.pl/szukaj,technik%20organizacji%20reklamy [data dostępu: 28.11.2011].

9. Wyniki badań fokusowych z uczestnikami praktyk

W badaniach fokusowych wzięło udział 49 nauczycieli zawodu i instruktorów praktycznej nauki zawodu kształcących młodzież na potrzeby branż administracji i ekonomii oraz zarządzania i marketingu. Uczestnikami było 28 kobiet i 22 mężczyzn. Zostali oni włączeni do projektu na podstawie otwartej rekrutacji⁸⁷.

Badanie fokusowe trwało trzy miesiące – od października do grudnia 2011 roku. Składało się z pięciu sesji, w których uczestniczyli nauczyciele (w 10-osobowych grupach). Każdy z dydaktyków wziął udział w jednej z dyskusji fokusowych. Spotkania były podsumowaniem projektu *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka*, polegającego na odbyciu przez nauczycieli warsztatów z zakresu wiedzy przedmiotowej (dwa moduły: jeden adresowany do nauczycieli praktycznej nauki zawodu kształcących w dziedzinach związanych z ekonomią i administracją; drugi poświęcony marketingowi i zarządzaniu) oraz kursu *Efektywnej komunikacji, autoprezentacji i umiejętności interpersonalnych* dla wszystkich uczestników. Druga część projektu polegała na odbyciu przez beneficjentów praktyk w wybranych przez nich przedsiębiorstwach (w wymiarze 60 godzin).

Wszystkie sesje zostały przeprowadzone przez moderatora w oparciu o przygotowany wcześniej scenariusz. Zadaniem spotkań była ocena programu przez osoby będące jego ostatecznymi beneficjentami. Badania stanowiły pod-

⁸⁷ W tekście zostaną przytoczone wypowiedzi respondentów (w formie cytatów). Wyjaśnienie stosowanych przy ich opisie skrótów przedstawiają się następująco:

- M – mężczyzna, K – kobieta;
- gr. I/II/III/IV/V – wskazuje na grupę, której członkiem był dany respondent (wg kolejności przeprowadzania).

sumowanie projektu: stopnia jego przydatności oraz korzyści związanych z uczestnictwem w tego typu inicjatywach. Dyskusje miały również za zadanie ujawnienie wszelkich negatywnych odczuć uczestników odnośnie do programu. Wnioski z badań zostały zebrane jako podstawa do stworzenia rekomendacji działań korekcyjnych.

9.1. Motywacja uczestników do wzięcia udziału w projekcie

Wypowiedzi respondentów ujawniły różne pobudki decydujące o przystąpieniu do projektu *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka*:

- **Przewodnicy** – podejście to bazowało na przyjętej przez nich ideologii zawodu, która nakazuje odrzucenie własnych wygod i potrzeb, uznając za priorytet przydatność podopiecznym. Wypowiedzi tych uczestników ujawniły przekonanie, że nauczyciel jest przewodnikiem i wszystkie jego działania mają na celu wypełnienie swoistej misji społecznej. Podstawowym celem tych jednostek było podniesienie kompetencji zawodowych w celu jak najlepszego wywiązywania się ze swoich obowiązków dydaktycznych. Dlatego też w największym stopniu angażowali się oni w elementu projektu bezpośrednio łączące się z dziedziną, której nauczają w szkole.

Inaczej to się przekazuje uczniowi, jak ja wiem, bo to przesłam na sobie. (K, gr. II)

- **Pragmatycy** – dla tych uczestników włączenie się w projekt było wynikiem racjonalnej kalkulacji kosztów i zysków. Do grupy tej należały najczęściej jednostki, które pracowały nie tylko w szkołach, lecz także w przedsiębiorstwach. Pragnienie uczestniczenia w projekcie niejednokrotnie wynikało nie tylko z chęci podniesienia swoich kompetencji dydaktycznych, ale również z osobistych powodów.

Pragmatycy uznali, że wiedza, którą powinni zdobyć, przyda im się także w obowiązkach pozaszkolnych. Program okazał się wysoce użyteczny, jego przydatność wykroczyła poza oczekiwania organizatorów.

Ja wiedziałam (...), że wykorzystam to w swojej pracy, w działalności swojej firmy, ponieważ prowadzę księgowość sobie sama i miałam możliwość dopytania. (K, gr. I)

Wybrałam praktyki, ponieważ ja jestem pracodawcą i to... mam pod sobą sporą liczbę ludzi i chciałam zobaczyć tak naprawdę, żeby móc lepiej współpracować ze swoimi podopiecznymi, pracownikami, tak, pójść gdzieś na głęboką wodę do jakiejś firmy i zobaczyć, jak to wygląda od drugiej strony. (K, gr. IV)

- **Wolni słuchacze** – do tej grupy należeli nauczyciele zawodu, którzy pracowali w jednostkach kształcenia administracyjno-ekonomicznego czy marketingowego, ale nauczali przedmiotów niezwiązanych bezpośrednio z tą tematyką (informatycy). Chociaż nie byli profilowymi beneficjentami projektu, to podobnie jak inni uczestnicy, dostrzegli wiele korzyści płynących z udziału w nim. Poszerzyli swoją wiedzę z zakresu dziedzin objętych warsztatami i – jak deklarują – skorzystali na praktykach, odnajdując w nich elementy przydatne także w odniesieniu do ich pracy. Obecność tej grupy została pozytywnie oceniona przez pozostałych uczestników. Według respondentów korzystnie wpłynęli oni (wolni słuchacze) na zajęcia. Stanowili impuls do szerszej refleksji nad omawianymi problemami, ponieważ wzbogacili dyskusje o inny punkt widzenia pewnych zjawisk.

Jeśli chodzi o tematykę, to zupełnie nieprzystająca do moich... do mojej profesji i tego, czym się zajmuję i czego uczyć, ale zawsze można się czegoś nowego dowiedzieć i czegoś nowego nauczyć, więc jak najbardziej pozytywnie. (M, gr. I)

Prezentowane postawy ujawniły znaczące różnice w podejściu do idei kształcenia ustawicznego w ogóle, a także do wykonywanej przez nauczycieli pracy zawodowej. Pokazało to heterogeniczność grupy i różnorodność jej potrzeb szkoleniowych.

9.2. Reforma szkolnictwa i ocena szkolnictwa zawodowego

Znaczącą część dyskusji zajął wątek dotyczący ogólnych refleksji związanych z obecnym stanem szkolnictwa zawodowego oraz jego reformy wchodzącej w życie od Nowego Roku. Zagadnień tych nie było w scenariuszu moderatora, inicjatorami byli sami uczestnicy. Opinie na wspomniane tematy wskazały ważne dysfunkcje, obawy i oczekiwania nauczycieli odnośnie do aktualnej sytuacji szkolnictwa zawodowego w Polsce. Respondenci zaprezentowali silne zaangażowanie w sprawy ważące na warunkach ich pracy. Osoby zatrudnione w placówkach kształcenia zawodowego dostrzegły w nich atmosferę marazmu. Wśród uczestników dominowały następujące emocje: złość, bunt i rozgoryczenie.

Ja bym najchętniej tę podstawę programową stargał i wyrzucił do kosza i zaczął rzeczywistość uczyć dzieci. (M, gr. II)

Szkolnictwo zawodowe upada i z tego musimy sobie jasno zdać sprawę. (K, gr. II)

Dostępna ofertę wydawniczą (skierowaną zarówno do nauczycieli, jak i uczniów szkół zawodowych) pedagogzy określili jako niedopasowaną do potrzeb oraz wysoce niewystarczającą. Ich zdaniem, z powodu takich zaniedbań doszło do krytycznej sytuacji. By przywrócić równowagę na rynku pracy konieczne jest inwestowanie w jakość edukacji zawodowej, w tym działania zmierzające do opracowania materiałów pomocnych w nauczaniu zawodowym. Co więcej, pedagogzy zadeklarowali gotowość do dialogu i współpracy przy tworzeniu nowych, lepszych rozwiązań mających na celu wyprowadzenie szkół

zawodowych z impasu. Nieznajomość zakresu możliwości, ograniczeń, potrzeb makrospołecznych wynikających z niedostatecznego dialogu między reprezentantami władz, przedsiębiorstw a pracownikami szkół uniemożliwia pedagogom wypracowanie racjonalnej oferty. Według respondentów niezbędna jest wspólna refleksja nad rzeczywistym zapotrzebowaniem zmian i formami wspierania pracy nauczycieli.

Zdaniem uczestników działania związane z ulepszaniem szkolnictwa zawodowego powinny zostać przeprowadzone przez instytucje do tego powołane. Nauczyciele jednak nie mają do nich zaufania. Ujawnili to podczas komentowania warsztatów dotyczących zarządzania projektami. Osoba prowadząca te zajęcia wykazała się niewielką wiedzą na temat rzeczywistości szkół, szczególnie w odniesieniu do ich możliwości finansowych. Proponowane przez wykładowcę zmiany słuchacze uznali za nierealne do wprowadzenia. Spotęgowało to w nich poczucie ogólnego braku zainteresowania problemami, z jakimi borykają się placówki edukacyjne, w których są zatrudnieni.

Troszeczkę oderwane od rzeczywistości szkolnej możliwości to, co ta pani zaczęła przedstawiać. Potem pani, oczywiście, jak żeśmy wyjaśnili, jakie są możliwości szkolne budżetowe, pani przedstawiała nam, jakie są możliwości wykorzystania ewentualnych środków unijnych w szkołach itd. Oczywiście nie w szkołach tylko i nie tylko unijnych, dofinansowań różnych, ale problem polegał na tym, że te środki oparte są o pewien wkład własny i jak żeśmy powiedzieli, jaki jest budżet miesięczny szkolny czy coś, to nagle stwierdziła, że o czym my rozmawiamy, bo to jest nieosiągalne i robimy się o niemożliwość wykorzystania tego. (M, gr. II)

W mojej ocenie niektóre przekazane teoretyczne zalecenia nie znajdowały praktycznego zastosowania. (K, gr. V)

Zdaniem nauczycieli należałoby doprowadzić do sytuacji, w której do szkół rekrutowani byłiby jedynie uczniowie rzeczywiście zainteresowani danym profilem edukacji. Pedagodzy podkreślali, że trud ich pracy polega na prowa-

dzeniu lekcji wśród młodzieży w niedostatecznym stopniu dopasowanej do kierunków wybranych przez nią klas. Poziom zaangażowania tych uczniów w zajęcia dydaktycy nazwali niskim. Z wypowiedzi respondentów wynika, że edukacja z przypadku jest podstawowym zagrożeniem niemożności osiągnięcia rzeczywistych postępów. Brak motywacji i chęci nauki danego przedmiotu znacząco hamuje rozwój wychowanków i utrudnia wykładowcom prowadzenie lekcji. Według interlokutorów niezbędne jest więc zwiększenie zainteresowania młodzieży gimnazjalnej szkołami zawodowymi, przyciąganie do tych placówek większej liczby utalentowanych jednostek.

Uczniowie to tak pół na pół. Część jest naprawdę z kosmosu, na szczęście są i pasjonaci.
(K, gr. III)

Jeśli my przekazujemy im pasję, to jest dobrze, bo widzimy, że wszystko idzie dobrze, ale jak trafimy na oporną grupę, to i my będziemy oporni i się wypalimy. (M, gr. IV)

9.3. Ujawnione absurdy pracy nauczycieli zawodu

Respondenci wskazywali także na pewnego rodzaju absurdy związane z ich pracą, wynikające z niedoskonałości funkcjonowania systemu szkolnictwa zawodowego. Uważają, że w ich stronę kierowane są przeciwstawne oczekiwania. Dodatkowo odczuwają oni nieustający konflikt ról: nauczyciela-pedagoga i nauczyciela-pracownika szkoły. Z jednej strony – jak wyznali nauczyciele – są oni zobowiązani traktować priorytetowo jak najlepsze zaznajomienie swoich podopiecznych z wiedzą dotyczącą przyszłych obowiązków zawodowych, z drugiej zaś wywierana jest na nich presja ze strony dyrekcji, by przede wszystkim zajmowali się sumiennym przygotowaniem podopiecznych do egzaminu zawodowego. Jego wyniki stanowią wymierną formę weryfikacji pracy pedagogów. Waży to także na prestiżu szkoły, gdyż ma zasadnicze znaczenie w pozycji, jaką zajmuje dana placówka w rankingach porównawczych. Proble-

matyczność tej sytuacji opiera się na negatywnej ocenie dydaktyków dotyczącej formy sprawdzania wiedzy końcowej. Uważają oni, co potwierdzili podczas badania, że rzetelne przygotowanie do egzaminu nie oznacza dobrego przygotowania zawodowego. Sprawdzian ten nazwali zbyt schematycznym i badającym głównie wiedzę teoretyczną. W opinii pedagogów eliminuje on potrzebę kształtowania w młodych ludziach zaradności i pomysłowości. Nauczyciele wyznali, że muszą nieustająco wypracowywać kompromis między całkowitym poświęceniem czasu i uwagi na realizację zagadnień egzaminacyjnych, a zdroworozsądkowym przygotowaniem młodzieży do przyszłej pracy. Przyznali też, że niedopasowanie oczekiwań społecznych do wymogów formalnych źle wpływa na ich pracę. Dydaktycy posiadający doświadczenie zawodowe przyznali, że widzą, jak wyraźnie zarysowana jest granica między wiedzą teoretyczną a praktyką. W ich odczuciu są to dwa nieprzystające do siebie światy, w których dominują przeciwstawne sobie zasady: standaryzacji (szkoła) oraz elastyczności (rynek pracy). Nauczyciele stwierdzili, że weryfikacją ich pracy powinna być nie zdawalność egzaminu, a odsetek absolwentów znajdujących zatrudnienie w wyuczonym zawodzie.

Zajęcia te miały na celu pokazanie nauczycielowi nie tylko to, jak wygląda teoretyczne nauczanie, ale także jak on może poprowadzić ten swój warsztat w oparciu o te praktyczne umiejętności, które widział i nabył w firmie, tak? To proszę mi teraz powiedzieć jak to się ma do tego, co odgórnie się próbuje nauczycielom narzucić, a dokładnie mam na myśli sam egzamin zawodowy. (...) U mnie on przypomina jedynie przeglądanie i przerzucanie makulatury. Więc jak to się ma do tego, z czego się nas rozlicza? Przychodzi z kuratorium. Przychodzą rodzice i są słupki, wykresiki... (M, gr. II)

Zbudowało się mit egzaminu zawodowego, a to jest jeden wielki niewypał. (M, gr. I)

Nawet jeśli współpracujemy z firmami, to jakby nie było, przynajmniej ja to tak odbieram, ciągle mam nad sobą to widmo, że są egzaminy zewnętrzne, gdzie uczeń ma napisać projekt i praktycznie pozbawiony myślenia, natomiast byle się zmieścić w kluczu, w zasadach czy

wytucznych. Wiadomo, że jest tam myślenie, ale chodzi o działanie według schematu, a nie według tego, jak realia zmuszają... (K, gr. II)

My niby uczymy zawodu, ale ja się z tym nie zgadzam. Bo albo mam go uczyć zawodu, albo mam go uczyć zdać egzamin. A tak naprawdę w czwartej klasie zamiast poświęcić czas na pewne rzeczy, takie konkretnie, które mogłyby, takie z mojego doświadczenia, bo ja poza szkołami jeszcze mam trochę innych doświadczeń i pracuję jeszcze gdzieś indziej, więc mógłbym coś pokazać, zrobić z nimi coś co rzeczywiście, z czym mogą za chwilę się spotkać w moim zawodzie, to nie ma takiej możliwości. Jak ja to zrobię, to go nie przygotowuję do egzaminu, a jak go nie przygotowuję do egzaminu, to mnie dyrektor z tego rozliczy. (M, gr. II)

Bo musimy sobie zdać sprawę bardzo ważną. Albo chcemy jak szkoła mieć dobre efekty, albo zdawalność egzaminu bardzo ładną, albo chcemy przygotować go pod kątem takiej pracy zawodowej, wprowadzić go w dorosłe życie. (M, gr. I)

Niektórzy respondenci przedstawili szkoły zawodowe jako instytucje zamknięte w hierarchicznej strukturze. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że przepływ informacji jest tam jednokierunkowy – z góry na dół. Dydaktycy wyznali, że niejednokrotnie hamowało to oddolne inicjatywy i sugestie. Z tego powodu mają poczucie, że nie zostali wysłuchani, że nikt nie jest ciekaw ich zdania, co jest powodem frustracji. Nastroje te ujawniły się także podczas wypowiedzi dotyczących planowanej reformy szkolnictwa zawodowego. Zdaniem nauczycieli zbyt duża ilość nieracjonalnych i nieefektywnych rozwiązań wprowadzanych w przeszłości spowodowała potrzebę nowych przekształceń. Według nich uniemożliwiło to wypracowanie stabilnych struktur, osiągnięcie stanu bezpieczeństwa, a także kontynuowanie dobrych praktyk. Przyczyniło się to do powstania w pedagogach postawy sprzeciwu wobec władz (czego potwierdzeniem były wypowiedzi respondentów podczas dyskusji grupowych).

To, co chce się zrobić ze szkołami zawodowymi, to jest dramat. I to jest pierwszy krok, żeby w ogóle już zlikwidować szkoły zawodowe, czy to na poziomie zawodówek, czy na poziomie techników, bo to długo nie przetrwa. (M, gr. I)

Problem jest w tym, że oni uzasadniają, że chcą mieć fachowca, który coś umie, a na każdym kroku jestem w stanie udowodnić w moim zawodzie, że to, co robią jako projekt, nie ma kompletnie nic wspólnego z rzeczywistością. (M, gr. I)

Ja byłam na takim spotkaniu na Śląsku. To było spotkanie ludzi z ministerstwa, tych którzy nad tym programem, tego całego przekształcenia, modernizacji, pracowali, debatowali. Były spotkania z przedstawicielami szkół. Jeden dyrektor wypowiadał się, jak ten program będzie dla niego jakimś tam rozwiązaniem, możliwością rozwoju tej szkoły, ale to jest nieprawda i oni w kuluarach... Oficjalnie było tak, a kuluary mówiły coś innego (K, gr. I)

Tutaj jest takie pomieszanie z poplątaniem. Z jednej strony są spotkania dyrektorów szkół zawodowych, na których mówi się o tym, że trzeba szkolnictwo rozwijać, że współpraca z cechami czy innymi organizacjami zatrudniającymi absolwentów po technikach czy szkołach zawodowych, (...) ale trzeba sobie jasno powiedzieć, że wszystko kieruje do tego, żeby te szkoły zlikwidować tak naprawdę. (K, gr. II)

Dużo uwagi interlokutorzy poświęcili problemowi zacofania programowego i technologicznego szkół, a także obawom, że sytuacja ta w niedalekiej przyszłości się nie zmieni. Brak odpowiedniego wyposażenia sal ćwiczeniowych według pedagogów negatywnie wpływa na możliwości i jakość ich pracy. Przyczynia się to do rosnącej przepaści między wiedzą, którą zdobywają, a wiedzą, jaką rzeczywiście powinni zdobyć podopieczni, uczestnicząc w takich zajęciach. Jako przejaw zaniedbania szkolnictwa zawodowego wskazano również ubogą ofertę wydawniczą oraz niedostateczne przygotowanie pomocy dydaktycznych i warsztatowych. Wszystko to sprawia, że szkoły są oderwane od rzeczywistości.

A jeśli chodzi o szkolnictwo zawodowe, to to jest porażka już na samym wstępie, bo nie ma podręczników do szkolnictwa zawodowego. I powiedzmy – jak branża taka, że uczy się tyśiące w skali kraju osób, to nikt nie napisze podręcznika? (M, gr. I)

9.4. Ocena przebiegu programu

Program został wysoko oceniony pod kątem przydatności. Respondenci stwierdzili, że są zainteresowani udziałem w tego typu inicjatywach i należy je organizować. Projekt spełnił oczekiwania beneficjentów, chociaż mają oni – jako osoby na co dzień zajmujące się edukacją innych – wysokie wymagania wobec kierowanych do nich propozycji edukacyjnych. Wypowiedzi uczestników pozwalają wnioskować, że byli oni w pełni zadowoleni z przebiegu programu.

68

Sama telewizja, tutaj te warsztaty, to też taka fajna przygoda tak, że myślę, że to był taki... ja od długiego czasu oczekiwałam jako nauczyciel na coś innego, niż do tej pory się spodziewałam i myślę, że to było to! (K, gr. I)

Według mojej oceny wszystko fantastycznie naprawdę przebiegało. (K, gr. IV)

Nauczyciele z założenia byli otwarci na poszerzanie swoich horyzontów, jednak dominowało wśród nich podejście pragmatyczne, skłaniające do podejmowania wysiłku, który w sposób oczywisty zaprocentuje w ich aktualnej działalności zawodowej. Zajęcia uznane przez uczestników za szczególnie przydatne w ich pracy dydaktycznej uzyskały najlepsze oceny. Nauczyciele oczekiwali zdobycia w ramach programu wiedzy jednoznacznie związanej z prowadzonymi przez nich lekcjami. Dążyli przede wszystkim do – można nazwać to ich priorytetem – podwyższenia swoich kwalifikacji w tym zakresie (zarówno w odniesieniu do teorii, jak i empirii). Można wnioskować, że według pedagogów program zajęć w kolejnych edycjach projektu powinien być ustalany w odniesieniu do aktualnie obowiązujących merytorycznych wymogów kształcenia w zawodach, których uczą uczestnicy.

Te ćwiczenia, które my tutaj robimy, mogłyby być od razu w formie do powielenia dla uczniów. (K, gr. V)

Bardziej dostosować to do programu nauczania, do tego, co mamy uczyć, a nie były takie rzeczy, przypomnieć czy coś, których nawet nie da rady, za dużo tego było. (K, gr. V)

Nie tyle co nieciekawe, ale nie pokrywały się z naszymi przedmiotami, których uczymy. (M, gr. V)

Niepotrzebnym czynnikiem – według nich – był przerost biurokracji. Respondenci uznali proces gromadzenia i wypełniania wymaganej dokumentacji za czasochłonny i uciążliwy. Chociaż taką sytuację nazwali niepotrzebną, to w swoich wypowiedziach wykazali zrozumienie wobec narzuconych odgórnie wymogów organizacyjnych, związanych z projektami współfinansowanymi ze środków Unii Europejskiej.

Dokumentów było za dużo, wszyscy to powiedzą. Przecież można było na jednym, wielkim dokumencie się podpisać raz i potem tylko się podpisywać na liście obecności, i starczy, a tych dokumentów było naprawdę bardzo dużo. (M, gr. IV)

Z praktyki było za dużo dokumentów. Już nie pamiętam dokładnie: sprawozdanie i coś jeszcze, tam się powielalo wiele punktów, więc ja bym jedno z tego wybrał. (M, gr. V)

Ale to w sumie już wiadomo, że jak projekt, to będzie wiele papierków. (K, gr. V)

Ja mogę tylko powiedzieć, że wiem, że to nie od was zależy i ja teraz prowadzę kurs i każdy dzień musi być podpisany, każdy dzień podpisany, każdy ołówek podpisany, na każdej oddzielnej, to nie jest wymóg organizatorów, którzy to prowadzą, tylko ogólnie. (K, gr. V)

Wśród respondentów nie znalazły się osoby, które deklarowałyby niezadowolenie z projektu. Został on w całości pozytywnie oceniony przez beneficjentów. Jedynie kilkoro uczestników wyrażało negatywne opinie na temat programu, jednakże dotyczyły one przypadków niezależnych od organizatorów i niezwiązanych z jakością proponowanych szkoleń, np. niesympatyczność

przydzielonego przez pracodawcę opiekuna praktyk. Wypowiedzi takie miały raczej charakter żalenia się (i mogą świadczyć o dobrej atmosferze badania), niż negowania zasadności tego typu inicjatyw. Wszyscy nauczyciele jednoznacznie stwierdzili, że projekty służące podnoszeniu ich kompetencji są niezwykle istotne.

W moim przypadku, chcąc poznać problematykę działania programu i poznałam wiele, nauczyłam się programu takiego jaki ma Urząd Miasta stosuje, pokazali mi, jak stosuje się ten program, jak działać na nim. Jedyne takie dziwne dla mnie zaskoczenie to było, że osoba, która się mną zajmowała, była bardzo zdziwiona, że ja nie znam tego programu. A jak ja mogłam znać program Urzędu Miasta, skoro oni mają ten program stworzony dla siebie! I ona taka: „Jak to pani nie potrafi?”. Ja, że nie, że „Proszę mi pokazać, to będę operować na nim” i nauczyłam się w dwa dni, ale (...) to takie dziwne podejście, mnie to zaskoczyło po prostu.

Respondenci uznali wytworzenie się więzi grupowej pomiędzy uczestnikami warsztatów za bardzo istotny aspekt. Zajęcia sprzyjały rozmowom nieformalnym, dzięki którym dochodziło do budowania relacji sympatii, zrozumienia i wsparcia. Tylko pozornie nie było to bezpośrednio związane z celami projektu. Poczucie wewnątrzgrupowej spójności może mieć przełożenie na wiele znaczących zmian, np. wzajemną wymianę informacji merytorycznych oraz dotyczących form doształcania.

Miłe doświadczenie spotkania z ciekawymi ludźmi, wymiana poglądów, wymiana doświadczeń, co na pewno jest na tyle wartościowe, że pochodzimy z różnych miejscowości, z różnych szkół, z różnych typów szkół i takie informacje będą na pewno przydatne w dalszej pracy.
(M, gr. V)

Spotkania będące podstawą do poznania nowych trendów i poszerzenia zakresów merytorycznych uznano za znakomitą platformę wymiany doświadczeń, wewnątrzśrodowiskowej komunikacji. Nauczyciele zrozumieli, że niezależnie od miejsca zatrudnienia wszyscy borykają się z tymi samymi problemami. Duży kom-

fort psychiczny zapewniło im więc poczucie, że nie są odosobnieni w swoich problemach. Co więcej, spotkania takie stanowiły formę wzajemnego motywowania się do pewnych działań. Nauczyciele inspirowali się nawzajem, pomagali sobie i dzielili się pomysłami (np. opowiadali o swoich doświadczeniach, organizowanych szkoleniach i zmianach wprowadzanych do szkół).

W takiej formie warsztatów brałam udział w mojej karierze zawodowej po raz drugi (...) i znowu się potwierdziły moje oczekiwania, że jest to bardzo fajna forma spotkania się. (...) Jest to i doskonała forma, żebyśmy między sobą rozmawiali, nauczyciele spotkali się, wymienili różnego rodzaju doświadczenia. (K, gr. II)

Miłe doświadczenie spotkania z ciekawymi ludźmi, wymiana poglądów, wymiana doświadczeń, co na pewno jest na tyle wartościowe, że pochodzimy z różnych miejscowości, z różnych szkół, z różnych typów szkół i takie informacje będą na pewno przydatne w dalszej pracy. (M, gr. V)

Na pozytywną ocenę całego programu znaczący wpływ miało docenienie przez uczestników jego walorów organizacyjnych. Większość nauczycieli (znalazło się wśród nich jedynie kilkoro o odmiennym zdaniu) chwaliła dobrą komunikację. Ich zdaniem zostali w pełni poinformowani o wszelkich potrzebnych zagadnieniach związanych z projektem (np. terminach spotkań, wymaganej dokumentacji).

Jeżeli chodzi o organizacyjną część, to ona zasługuje pod każdym względem na wielki uznanie. (K, gr. II)

Ja myślę, że dobrą ocenę mogę postawić za organizację. Zawsze wszystko było wiadomo kiedy. Jeszcze dodatkowo gdzieś tam przypomnienie, o tym, że te zajęcia rzeczywiście są. Następnie była zawsze informacja, co na zajęciach będzie, jeśli były przeprowadzane zajęcia, to automatycznie przygotowane materiały pod te zajęcia. W związku z tym moja ocena jest bardzo pozytywna. (K, gr. II)

Ale kontakt był dobry, telefoniczny, mailowy, pani zawsze była otwarta, odpowiadała na pytania. (K, gr. IV)

Ale przepływ informacji był bardzo dobry, można było się porozumieć. (K, gr. IV)

Doceniono również wsparcie ze strony osób odpowiedzialnych za realizację programu. Według interlokutorów odpowiadały one na wszelkie pytania i wątpliwości, z jakimi zgłaszali się do nich uczestnicy projektu. Kompleksową troskę, jaką objęli nauczycieli organizatorzy, w postaci dbałości o komfort nauki (mała liczebność grup, zapewnienie ciepłego posiłku), jak i pomoc w przygotowaniu wymaganych dokumentów, pochwalono podczas każdej z sesji fokusowych.

Rzeczywiście powiem też od takiej strony bardziej materialnej tak, że rzeczywiście taka dbałość, że jeśli cały dzień na zajęciach to żeby zjeść ciepły posiłek i zawsze dostępna kawa i herbata, a to też jest ważne, bo wiadomo, że człowiek głodny niczego nie przyswaja tak, że to kolejny plus. (K, gr. II)

To, że to jest mała grupa, to też uważam, że taki bezpośredni kontakt z każdym, że też nie tam powiedzmy 30 osób, tylko mała grupka, w małych grupkach, że to zostało przeprowadzone. (K, gr. I)

Chodzi o liczebność grup. Im w mniejszym gronie się spotykamy, to tym większa jest możliwość wymiany, bo wtedy kiedy jest bardzo dużo osób, to nieraz jesteśmy spięci, nieraz się zwyczajnie krępujemy coś tam mówić, a w takich mniejszych grupach ten przepływ informacji jest całkowicie inny. (K, gr. I)

Organizacja też naprawdę rewelacyjna, wszystko było, nawet ja dzisiaj tego doświadczyłam na sobie, bo poprosiłam tutaj organizatorów, akurat panią S. o dokument, który się zapożyczyłam i naprawdę błyskawicznie tak, że naprawdę w każdym momencie organizatorzy dostępni, poinformowani, rzetelnie, co, gdzie i jakie terminy. Ten termin też jest dodatkowy dla osób chętnych i też udało się to wszystko zorganizować. Tak, że tutaj myślę, że organizacja rewelacyjna, trzeba pochwalić. (K, gr. I)

Udział w projekcie nie zwalniał nauczycieli z codziennych dydaktycznych obowiązków; był on aktywnością dodatkową. Warsztaty odbywały się wieczorami, po godzinach pracy dydaktyków. Uczestnicy wyznali, że udział w projekcie wymagał od nich dużej mobilizacji i wielu wyrzeczeń (niejednokrotnie po prostu byli zmęczeni ze względu na ilość zajęć szkolnych i dodatkowych). Dlatego też uczestnicy uznali pomoc w wywiązywaniu się z obowiązków związanych z programem za ważny atut.

Nie wiem, czy wszystkie grupy miały zajęcia po swoich godzinach pracy? Ale ja osobiście byłem bardzo zmęczony. Pracowałem od 8 do 15, potem od 15 do 20 nawet. Tak, że to 12 godzin takiego maratonu. (M, gr. V)

Ja powiem też, co dla mnie jest ważne, bo każdy z nas ma swoje życie, swoje obowiązki i to był duży plus i też to bardzo doceniam, ja też bardzo z korzyścią to odnoszę, że można było też ten termin praktyk dostosować. Bo ja też byłem jedną z pierwszych, która tę praktykę realizowała i też wiem, że trzeba było pewne wzory zrobić już już i to może troszkę utrudniłam organizatorom, ale dla mnie właśnie to było bardzo cenne, ponieważ ja mogłam swoje różne życiowe sprawy dopasować to tego, (...) i tutaj też organizator poszedł na rękę i nie widział w tym problemu. (K. gr. I)

Niektórzy nauczyciele dzięki uczestnictwu w programie polepszyli swoją sytuację zawodową. Pogłębili wiedzę z dziedzin, z których prowadzą zajęcia, a dodatkowo (poprzez uczestnictwo w zajęciach nie dotyczących bezpośrednio ich dotychczasowych działań zawodowych) stali się bardziej wszechstronnymi pracownikami. Znaleźli się wśród nich tacy, którzy zyskali dodatkowe godziny w szkołach. Świadczy to o tym, że program rozwinął ich, co zostało zauważone przez przełożonych.

Koleżanka poszła w tym roku na macierzyński i musiałam uczyć organizacji sprzedaży. Tutaj bliżej musiałam poznać subiekta i praktycznie nauczyłam się całej kasy fiskalnej, program znam i już nie muszę się w szkole przygotowywać. (K, gr. V)

Ja to uważam, że praktyki mogłyby trwać cały rok, bo ja się w tym świetnie odnajduję, dodatkowo dostałam przez to dodatkowe godziny w szkole. (K, gr. II)

Uczestnicy stwierdzili także, że udział w programie był nie tylko dobrą sytuacją do rozwoju, ale również znakomitą okazją do przypomnienia pewnych zapomnianych już informacji. W swojej pracy nie wykorzystują oni całej zdobytej kiedyś wiedzy. Pewne wiadomości zostały zapomniane, chociaż w zmieniających się okolicznościach oraz w obliczu powstawania nowych programów nauczania mogłyby być przydatne. Beneficjenci byli zadowoleni z możliwości przypomnienia sobie pewnych zagadnień.

W każdym razie ta wiedza, którą, że tak powiem doszlifowałam, bo wiadomo, że jesteśmy ludźmi, którzy jakąś tam wiedzę posiadają, ale chcieliśmy się w tym uzupełnić, upewnić się w jakichś swoich działaniach, w związku z czym, myślę, że jestem raczej pozytywnie nastawiona do tego i raczej z programu to same korzyści. (K, gr. I)

Niektóre zagadnienia, które były wspominane, przydały mi się, chociażby żeby odświeżyć (K, gr. V)

9.5. Ocena warsztatów

Ogólna ocena warsztatów była pozytywna, chociaż ujawniły się preferencje i osądy mniej pochlebne w stosunku do konkretnych zajęć. Nauczyciele podczas badania podkreślali, że wykorzystywali w swojej pracy informacje przekazane im podczas kursów. Wspierały ich one zarówno w kwestii zaktualizowania swojej wiedzy, jak i zdobywania nowej perspektywy jej przekazywania.

Poszerzyłam taką wiedzę i jestem zadowolona, bo to łączy się zarówno z moimi przedmiotami, których uczę, jak i moimi zainteresowaniami. Bardzo dobrze się to wpisało w takie moje zawodowe cele. (K, gr. II)

Były takie ćwiczenia z zarządzaniem, ze strategii, (...) one były bardzo fajne, bo było na nich dużo ćwiczeń, że była teoria, ale było tworzenie też. (...) było takie przećwiczenie tego też na sobie, taka praktyczna wiedza. Takie coś można zrobić też z uczniami na lekcji, więc to jest już dla nas fajna rzecz, taki gotowy materiał do pracy. (K, gr. II)

Z dużą przyjemnością dowiedziałam się, że zostałam zakwalifikowana na te właśnie warsztaty. Muszę powiedzieć, że organizacja warsztatów spełniła moje oczekiwania w zupełności. Dowiedziałam się wielu nowych dla mnie rzeczy związanych z aktualizacją wiedzy i ten dział z autoprezentacji był dla mnie ważnym, ponieważ w komunikacji z uczniami jest rzeczą bardzo ważną, prawdą, ażeby dobrze odczytać intencje osoby, z którą się ma, prawdą, komunikować. (K, gr. I)

Nauczyciele byli również zainteresowani podpatrywaniem nowych rozwiązań korespondujących z wizją edukacji opartej na uczeniu się, a nie nauczaniu. Pragnęli przejąć pewne pomysły i metody prowadzenia lekcji wpływające na atrakcyjność i efektywność zajęć. Dzięki udziałowi w warsztatach doświadczyli różnicy wynikającej ze sposobu prowadzenia zajęć (atrakcyjnego dla słuchaczy bądź nie). Wśród kursów, w jakich uczestniczyli podczas projektu, znalazły się zarówno warsztaty bazujące na nietradycyjnych rozwiązaniach metodycznych (tutaj uczestnicy jako wzór przytoczyli zajęcia z autoprezentacji), jak i tradycyjne, przypominające wykład (czyli w opinii dydaktyków warsztaty poświęcone rachunkowości budżetowej).

Pedagodzy zainteresowali się nowatorskimi formami prowadzenia zajęć. Chcieli zapoznać się z nimi, by móc wykorzystywać je potem podczas nauczania młodzieży. Zdaniem nauczycieli prowadzenie zajęć w formie interaktywnej przyczynia się do osiągnięcia przez uczniów lepszych rezultatów. Dydaktycy pra-

gnęli poznać rozwiązania, które od razu będą mogli wykorzystać podczas prowadzenia lekcji w szkole.

Ja oczekiwałam, że to będzie wiedza zaraz dla nas do wykorzystania na zajęciach. (K, g. I)

Żeby to było gotowe narzędzia do pracy dla nas, bo my nie możemy się na samej teorii opierać, prawda, po to są warsztaty, żebyśmy mogli to przećwiczyć, a potem to niejako wykorzystać. (K, gr. II)

Przykładów takich nowych fajnych rzeczy przewinęło się dość sporo, przede wszystkim z praktycznych i kwotowych, bo młodzież zawsze interesuje ile coś tam kosztuje, to fajnie uatrakcyjnia mi zajęcia. (K, gr. III)

Bo to jest ważne, jak my przekazujemy wiedzę uczniom, to też staramy się zrobić to jak najprostszą formą, czyli przykładami. To do nich najlepiej trafia. (K, gr. IV)

Najmniejszym zainteresowaniem nauczycieli cieszyły się zajęcia, które w swojej formie najbardziej przypominały wykład. Wynikało to z faktu, że ich forma była najmniej atrakcyjna dla odbiorców. Nie wymagała od nich pełnego zaangażowania (wykład bazuje na jednostronnej komunikacji), przez co niejednokrotnie nie skorzystali z niego w pełni (nie potrafili utrzymać wysokiego poziomu zainteresowania i skupienia przez cały czas trwania zajęć).

To jest prosta reguła: wykład, który jest typowo naukowy, nie trafia do słuchacza. (K, gr. IV)

Ja powiem szczerze, że w niektórych momentach przy tym siedzeniu wyłączałam się w pewnym momencie, bo tej wiedzy było tak dużo. (K, gr. V)

Warsztaty spełniły oczekiwania nauczycieli w kwestii zapoznania się z nowymi sposobami prowadzenia zajęć. Jak stwierdzili dydaktycy, stanowiły one inspirację do wprowadzenia niektórych pomysłów w ich system pracy z uczniami. Przez wzgląd na specyficzną tematykę zajęcia z rachunkowości bu-

dżetowej jako jedyne spotkały się z negatywnym odbiorem ze strony uczestników. W ich opinii nie były one tak angażujące i ciekawe w swojej formie, jak pozostałe warsztaty. Nauczyciele, chociaż świadomi trudności uatrakcyjniania zajęć z tego przedmiotu, byli zawiedzeni niewielką kreatywnością prowadzącego. Ich propozycją poprawy tej sytuacji było ewentualne przeplatanie nużących zajęć innymi w celu pokonania monotonii.

Te zajęcia z rachunkowości to muszę przyznać, że były trochę monotonne. Ale to też specyfika tego materiału, nie da się z tego zrobić szalu, ale z drugiej strony jak to tyle godzin, to jest to monotonne, więc albo trzeba takie warsztaty przedzielić, czymś przeplatać. (K, gr. III)

Pomimo wyżej opisanych zastrzeżeń jednogłośnie oceniono pozytywnie wszystkich wykładowców pod względem ich merytorycznego przygotowania. Wskazuje to na ciekawą tendencję rozdzielania opinii na ich temat od tych odnoszących się do przydatności czy atrakcyjności samego przedmiotu. Kompetencje prowadzących (ich umiejętność prezentacji tematu oraz zakresu posiadanej wiedzy specjalistycznej) uznano za element niezależny od specyfiki materiału, który nie zawsze jest sam w sobie pasjonujący. Nauczyciele postrzegali prowadzących przez pryzmat tego, jak sami chcieliby być oceniani.

Ale musimy to powiedzieć i możemy się podpisać pod tym obiema rękoma odnośnie wykładowców. Naprawdę mieliśmy świetnie dobranych wykładowców. (K, gr. IV)

Wejście nauczycieli biorących udział w projekcie w rolę uczniów spowodowało, że zwrócili oni uwagę na czynniki, które mogą determinować to, jak są oceniani przez swoich podopiecznych. W konsekwencji przyczyniło się to do większej samoświadomości pedagogów i wpłynęło korzystnie na umiejętność kontrolowania popełnianych przez nich błędów (często wcześniej znajdujących się poza obszarem refleksji). Nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na przygotowanie prowadzących. Zaimponowała im obszerna i specjalistyczna wiedza

oraz praktyczne doświadczenie wykładowców. Wskazywało to na elementy, do których beneficjenci projektu pragną dążyć. Stanowiło to także potwierdzenie słuszności powstania programu *Warsztaty i praktyka w zawodzie dydaktyka*, który zapewnił nauczycielom możliwość rozwoju zarówno w poszerzeniu wiedzy teoretycznej, jak i zdobyciu doświadczenia.

Nie ulega wątpliwości, że kobieta, która nam to przekazywała, była profesjonalistką. Tam było wiele przykładów z życia, czyli tak naprawdę mogliśmy dotknąć tego problemu, nie tylko książkowego, ale takiego na co dzień. (K, gr. IV)

Ten jej profesjonalizm aż mnie zatykał. (M, gr. IV)

Była rzeczywiście wybitną specjalistką. (K, gr. V)

Jeżeli chodzi o przeprowadzenie warsztatów, to naprawdę byli tutaj dobrani ludzie, którzy reprezentowali, (...) byli przygotowani. Tu my jako nauczyciele tutaj na to zwracamy uwagę. (K, gr. II)

Uczestnicy najbardziej zadowoleni byli z zajęć z autoprezentacji – uznali je za ciekawe, rozwijające oraz potrzebne. Podkreślali, że przyczyniły się one do podwyższenia ich samoświadomości oraz zapewniły im większy komfort psychiczny. W odczuciu respondentów wpłynęło to znacznie na jakość prowadzenia przez nich zajęć. Nauczyciele jako osoby, które podczas lekcji stoją naprzeciw uczniom, wyznali, że czują, iż oceniane jest nie tylko ich przygotowanie merytoryczne, ale również wygląd, sposób mówienia, poruszania się. Dlatego jednogłośnie stwierdzili, że należy zapewnić takie przeszkolenie wszystkim osobom zajmującym się nauczaniem młodzieży.

Zajęcia z autoprezentacji przydały mi się samej sobie, ponieważ człowiek dowiedział się, jak wygląda stojąc, mówiąc, rozmawiając, na co nie zwracało się wcześniej uwagi i nie zdawało

się sprawy, że opuszczona ręka czy podniesiona... i jak to jest (...) i to mi daje dużo potem przy prowadzeniu zajęć, bo sobie przypominam, że takie były mankamenty. (K, gr. III)

A najbardziej jestem zachwycony tym ostatnim warsztatem z autoprezentacji i komunikacji, (...) tam można było zobaczyć swoje mocne i słabe strony. (M, gr. IV)

Szczególnie podobały mi się te zajęcia z autoprezentacji, szczególnie jako dla nauczyciela, bo ja nie mam możliwości zobaczyć, jak jestem odbierana, a tam byliśmy nagrywani i sama na siebie mogłam sobie popatrzeć, jak to wygląda z punktu widzenia obserwatora, z tej drugiej strony. To mnie też jakoś wzbogaciło. (K, gr. V)

Uczestnicy negatywnie odnieśli się do sztywności organizacyjnej, za przejaw której uznali wprowadzoną dyscyplinę programową. Chociaż pełna dowolność byłaby poważnym wykroczeniem i mogłaby zaburzyć porządek całego programu, nauczyciele nie byli zadowoleni z ograniczenia ich swobody w wyborze zajęć, w których pragnęli wziąć udział. Struktura grup na warsztatach została narzucona odgórnie. Przyczyniło się to do małej elastyczności wobec rozsad poszczególnych uczestników między blokami zajęć. Zbyt duże zainteresowanie konkretnymi modułami powodowało, że nie wszyscy mogli się na nie dostać. Nauczyciele negatywnie ocenili tę sytuację.

Nie wszyscy poszli tam, gdzie chcieli się dostać. Gdyby nie było tej sztywnej bariery; tyle mężczyzn, tyle kobiet, tyle marketingowców, tyle osób z rachunkowości, to myślę, że może byłoby dużo łatwiej, bo jednak wiadomo byłoby, jakie są te potrzeby, a skoro są sztywne ramy, to trzeba było się dostosować. (K, gr. I)

Przychylną ocenę uczestników uzyskała elastyczność osób prowadzących warsztaty. Słuchacze wykładów tematycznie niedokładnie powiązanych z ich przedmiotem pracy inicjowali zmiany w strukturze zajęć, poszukując w danym zakresie czegoś interesującego i przydatnego także w odniesieniu do swojej dziedziny. Doceniono dużą otwartość wykładowców na propozycje słu-

chaczy. Reagowanie na prośby i sugestie odbiorców, dostosowywanie poziomu przekazu do możliwości percepcyjnych zgromadzonych spotkały się z dużą wdzięcznością ze strony uczestników. Szczególnie potrzebne było to w przypadku zagadnień nowych, trudnych oraz niezwiązanych bezpośrednio z przedmiotem działań zawodowych nauczycieli.

U nas to była taka specyficzna grupa, bo nasza 5 była typowo zawodowcami, informatykami czy elektronikami powiedzmy, a druga 5 to były właśnie panie z branży ekonomiczno-marketingowej; my właśnie te zajęcia próbowaliśmy przesunąć w taką stronę, żeby przydatne to nam było także (...) nie interesowało nas dokładnie to, o czym był wykład, lecz co przy tego rodzaju temacie należy zastosować, jakieś nowinki techniczne, technologiczne i co ogólnie spotkało się z aprobatą prowadzącego i próbował jakoś tak pokierować te zajęcia, żeby jak najwięcej było też dla nas informacji. (M, gr. II)

Bo to nie o to chodzi, że dany temat mnie nie interesował, ale bywały momenty, że człowiek nie wiedział do końca, o co chodzi. Ewentualnie, jakby wchodzić dalej w szczegóły, to trzeba by było dobrać grupę, która jest bardziej wyspecjalizowana i przez to jest bardziej chętna, żeby dla nich to coś takiego miało być bardziej szczegółowo, bo dla osób, które nie mają z tym styczności, to jest nie do wykorzystania. (M, gr. I)

Z mojego punktu widzenia jak najbardziej, bo powiedzmy ja tutaj, akurat nas była taka grupa, która powiedzmy, że nie przystawała do tematu, tak, ze względu na profesję, którą robi i tutaj nie było problemu. Na początku było zdziwienie, potem można było tak to przełożyć, żebyśmy my też coś z tego mogli wynieść – osoby, które tak naprawdę z tematem, który był jakby głównym, nie mają nic wspólnego w życiu codziennym. Ale tutaj ewidentnie pomogło, przynajmniej z mojego punktu widzenia, że większość, a w zasadzie wszyscy wykładowcy mieli duże doświadczenie praktyczne, więc mogli to odnieść do jakiegoś świata rzeczywistego, do jakichś realnych sytuacji, przynajmniej u mnie na zajęciach tak było, które do osoby, która jest laikiem w danej dziedzinie, dużo bardziej przemawiają, łatwiej mówić i dyskutować na dany temat, jeśli potrafimy to odnieść do konkretnego zjawiska. (M, gr. I)

Zaproponowany zakres programowy spełnił oczekiwania beneficjentów. Ewentualne propozycje zmian dotyczyły wprowadzenia warsztatów dotyczących następujących obszarów:

- **Prawa** – szczególnie w odniesieniu do zagadnień związanych z prawem gospodarczym, którego przepisy regulują działania przedsiębiorców. Nauczyciele uznali, że powinni posiadać wiedzę z tego zakresu, gdyż ocenili ją jako niezbędną dla pełnego wytłumaczenia podopiecznym mechanizmów funkcjonowania firm. Pozwoliłoby to dydaktykom na doradzanie uczniom, którzy w przyszłości pragnęliby samodzielnie prowadzić aktywność gospodarczą.

Jakby stworzyć taki moduł prawny, bo tego nigdzie nie ma, a to jest wiedza, którą wciąż trzeba aktualizować i która wszędzie gdzieś się przewija (K, gr. III)

Brakowało mi zajęć z prawa, bo u nas nieznanomość prawa bardzo szkodzi i wiele przedsiębiorstw przez nieznanomość czy to przepisów podatkowych, jakie bezpośrednio dotyczą przedsiębiorców, po prostu wyłożyła się. (K, gr. I)

- **HR-u i zagadnień związanych z przeprowadzaniem rekrutacji** – według nauczycieli wiedza z tego zakresu jest wyjątkowo istotna. Dzięki udziałowi w programie upewnili się w przekonaniu, że większość firm przeprowadza wstępną selekcję pracowników przy pomocy zewnętrznych rekruterów. Przejście przez pierwszy etap nie polega więc na weryfikacji dokładnych kompetencji zawodowych, lecz na umiejętności zaprezentowania swoich mocnych stron i zainteresowania rozmówcy posiadanymi atutami. Zdaniem nauczycieli nieposiadanie przez nich doświadczenia w takich sytuacjach sprawia, że są oni niedostatecznie przygotowani do pomocy uczniom. Za niekorzystną uznali sytuację, w której nie mogą radzić podopiecznym, jak powinni zachowywać się oni podczas rozmowy kwalifikacyjnej ani

przestrzegać przed najczęściej popełnianymi podczas procesu rekrutacyjnego błędami. Dydaktycy uznali poszerzenie swoich kompetencji w tym zakresie za potrzebne i przydatne.

Przydałyby się chociaż jedno zajęcia, przynajmniej z mojego punktu widzenia, z typowo HR-owcem, czyli osobą dokonującą naborów, w obecnej sytuacji, poza małymi firmami, gdzie pracodawca sam szuka pracownika, coraz więcej firm, które rekrutują na potrzeby pracownika, i to jest naprawdę zupełnie inna bajka. Umieć sprzedać się osobie, z którą się rozmawia, która nie jest ani pracownikiem firmy, ani niespecjalnie musi się znać na dziedzinie, do której rekrutuje. Tutaj często pojawia się problem, rekrutuje osoba, która w dziedzinie, do której rekrutuje zupełnie nie ma pojęcia, ona ma pewne wytyczne, według których i według... ma jakiś własny klucz. Tutaj, mając zajęcia z osobą tego typu, można by było zdobyć troszkę takiej wiedzy praktycznej: na co zwrócić uwagę uczniom, jak rozmawiać, jak przedstawiać, jak pisać to CV, nie chodzi mi nawet o stronę techniczną, ale co zaakcentować, co jest takie ciekawsze, a co ważniejsze z punktu widzenia osoby, która to czyta potem. (M, gr. I)

- **Przygotowania pozamerytorycznego** – pojawiły się także propozycje wprowadzenia zajęć „nieprzedmiotowych”, jednak mocno związanych ze specyfiką pracy nauczyciela. Respondenci uznali, że powinny one dotyczyć ćwiczeń z zakresu **emisji głosu**, być może także dykcji. Kolejne grupy wskazywały następne propozycje warsztatów: **relacji w grupie, mediacji, psychologii**. Pomysły te powstały jako konsekwencja dostrzeżenia wielu korzyści wyniesionych z zajęć z autoprezentacji. Skierowało to uwagę nauczycieli na zalety wynikające z dobrego przygotowywania do zajęć (wykraczającego ponad przygotowanie merytoryczne) i rozbudziło chęci uczestniczenia w kolejnych tego typu inicjatywach.

Ja bardzo chętnie widziałabym dla nas takie ćwiczenia z emisji głosu, bo to jest bardzo ważne, bardzo przydatne i wręcz, jak mieliśmy teraz badania okresowe, to le-

karz laryngolog powiedział, że my powinniśmy takie ćwiczenia wykonywać nawet kilka razy w roku. (...) a tutaj jako przerywniki jakieś to już w ogóle fajnie, jakby ktoś nam pokazał takie ćwiczenia. (K, gr. III)

Może tak też się nasuwa, że coś takiego jak (...) współdziałanie w grupach, relacje w grupie, o, coś takiego, bo ja pracuję tak naprawdę cały czas sam, bo niby tam z kolegami, koleżankami, (...) ale gdybym miał gdzieś współpracować, pracować w grupie ludzi, to nie wiem, czy bym się tak szybko odnalazł, czy jednak nie czułbym się tak jak w szkole, że jestem górą, że ja tam rządzę. (M, gr. IV)

Teraz też bardzo popularne są mediacje, to może coś z mediacji, jest nawet taki bardzo drogi kierunek... tak, że gdybyśmy mogli sobie rozszerzyć w tym zakresie to super. (K, gr. IV)

- **Rachunkowości przedsiębiorstw** – propozycja wprowadzenia tych zajęć wyniknęła z ogólnego niezadowolenia dydaktyków z zakresu materiału realizowanego podczas zajęć związanych z rachunkowością. Dotyczyły one wąskiej specjalizacji budżetowej, której przydatność w szkoleniu młodzieży została nisko oceniona przez beneficjentów projektu. Absolwenci najczęściej znajdują zatrudnienie w przedsiębiorstwach prywatnych, dlatego wiedza związana ze specyfiką rozliczania takich jednostek byłaby im bardziej potrzebna. Według nauczycieli to ona powinna stać się przedmiotem zajęć.

My w swoich szkołach nie mamy zajęć z rachunkowości budżetowej, raczej tej przedsiębiorstw i chodzi o tę użyteczność, bo trudno tak to nam tę wiedzę i materiały jakkolwiek wykorzystać na zajęciach. (K, gr. III)

Jakby to było odnośnie rachunkowości przedsiębiorstw, to byłoby ciekawe, ale tak to ogólnie wydało się nam zbędne. (M, gr. II)

Rachunkowość budżetowa, czegoś takiego nawet nie ma w programie, ale rachunkowość przedsiębiorstw – to tak. (K, gr. V)

Natomiast budżetowanie administracji uważam za stracony czas. (K, gr. V)

Respondenci nie proponowali wielu zmian i nie mieli wielu uwag, co można interpretować dwojako. Po pierwsze bardzo pozytywnie oceniają oni program. Po drugie twierdzą, że nie zastanawiali się nad modelowymi szkoleniami wspomagającymi ich rozwój.

Większość nauczycieli entuzjastycznie odniosła się do propozycji ewentualnej kontynuacji programu. Nauczyciele zastrzegli jednak, że byliby nim zainteresowani, gdyby spełniono ich podstawowe postulaty. Oczekiwali, by następna część bazowała na wzmożonym merytorycznym ukierunkowaniu zajęć, czyli dawała możliwość zdobycia bardzo specjalistycznej wiedzy z dziedzin bezpośrednio powiązanych z ich działaniami zawodowymi. Wymagałoby to położenia dodatkowego nacisku na dokładne dopasowanie szkoleń do potrzeb i zainteresowań konkretnych jednostek. Pedagodzy chcieliby uczestniczyć w zajęciach skierowanych do wąskich grup interesantów o podobnych oczekiwaniach naukowych.

Na każdym przedmiocie sprowadza się to trochę do takich najważniejszych rzeczy, a potem nikt już nie wchodzi w szczegóły. A to one są najważniejsze i też są wymagane. (K, gr. III)

Ewentualnie, jeśli miałyby być szczegółowiej, to trzeba byłoby dobrać grupę, która jest w tej dziedzinie bardziej wyspecjalizowana i dla nich byłoby to bardziej szczegółowo niż ogólne, bo dla tych osób znowu taka ogólna część to jest coś, co znają na wylot. (M, gr. I)

Zdaniem nauczycieli wzmożona indywidualizacja powinna obejmować także praktyki. Według nich należałoby zwiększyć swobodę planowania staży w przedsiębiorstwach. Uczestnicy uznali, że termin odbycia praktyk oraz dłu-

gość ich trwania powinny być dostosowane do możliwości i potrzeb poszczególnych beneficjentów.

Żeby bardziej uelastyczyć tę formę, żeby to nie było od 1 do 15, tylko żeby to też, bo mamy różny system pracy, także elastyczny, ale też dopasowany do każdego potrzeb. (M, gr. I)

Nauczyciele sugerowali również wydzielenie z modułu związanego z marketingiem i zarządzaniem odrębnego działu poświęconego wyłącznie reklamie czy/i public relations. Program warsztatów zyskałby dzięki temu na przejrzystości. Warsztaty dotyczyłyby węższych specjalizacji, przez co łatwiej byłoby przewidzieć zakres wiedzy, jaki podczas nich zostanie przekazany słuchaczom. Zapewniłoby to komfort osobom w większym stopniu zainteresowanym określonymi zagadnieniami.

Propozycja podziału poszczególnych zajęć dotyczyła również działu rachunkowości, wokół którego było najwięcej kontrowersji. Nie wszyscy beneficjenci byli niezadowoleni z tej części programu – osoby zajmujące się zawodo-wo rachunkowością potraktowały informacje przekazywane podczas zajęć jako uzupełnienie i pogłębienie swojej wiedzy. W związku z tym powstał pomysł podzielenia programu na dwie części: warsztaty obowiązkowe dla wszystkich oraz warsztaty fakultatywne dla bardziej zainteresowanych określonymi tematami (na przykład rachunkowością budżetową).

Ten przedmiot jest potrzebny, bo jak niektóre panie tutaj uczą przedsiębiorczości, to oczywiście im się to przyda, ale może nie tak rozszerzone albo po prostu zrobić to fakultatywnie. (K, gr. IV)

Na pierwszym miejscu to powinno się zacząć od podstaw dla tych, którzy w ogóle nie mieli styczności z tymi zagadnieniami, czyli podstawy, na czym to w ogóle polega, a później dopiero wchodzić w poszczególne paragrafy (...). Dlatego dobre byłoby, gdyby to było rozbite dla zaawansowanych części, można byłoby to na grupy zrobić, jedna zaawansowana, a druga, tak jak ja, użytkownik, który jest początkujący, to ja idę na tę drugą część. (M, gr. IV)

Kolejną sugestią nauczycieli było rozważenie przydatności zajęć poświęconych pisaniu projektów. Większość przyznała, że nie spełniły one ich oczekiwań. Okazało się, że temat był zbyt obszerny, co uniemożliwiło dokładne zapoznanie się z nim w tak krótkim czasie. Zaproponowano, by ewentualnie zorganizować oddzielny projekt poświęcony jedynie temu zagadnieniu dla osób chcących poszerzyć swoją wiedzę na ten temat.

Jeżeli to było tylko kilka godzin z pisania taka ilość projektów, że coś takiego można zrobić, to to jest rzeczywiście mało, to jest takie jakby liźnięcie śmietanki nie zasmakowanie jej. (M, gr. V)

Ja przyznam szczerze – brałam udział w takim szkoleniu przez pół roku, co weekend i to było można powiedzieć sobota i niedziela siedziało się po 6 czy 8 godzin dziennie i rzeczywiście to też było mało i w tym wypadku poszerzyć to spowodowałoby, że to musiałyby być same warsztaty, cały projekt tylko na temat pisania projektów. Ja bym bardziej powiedziała, że albo coś osobnego, albo to w ogóle wycofać. (K, gr. V)

Pedagodzy proponowali pewne zmiany dotyczące proporcji zajęć w programie. Sugestią uczestników było zminimalizowane udziału lekcji czysto teoretycznych na rzecz ćwiczeń warsztatowych, w których dominującą rolę odgrywałyby elementy symulacyjne (praca w grupach, wykonywanie zadań związanych z obowiązkami w danym zawodzie), odwołujące się do aktualnych problemów i zagadnień.

Jak dla mnie wprowadzić zasadę Pareto: jak najmniej suchej wiedzy, faktów, takiej teorii, a jak najwięcej ćwiczeń i warsztatów (M, gr. V)

Ja powiem szczerze, że decydując się na te warsztaty, to bardziej liczyłam nie na teorie, ale na takie bardziej praktyczne, ale trudno wymagać od kogoś, kto nie ma zajęć z uczniami na co dzień, nie robi tego praktycznie. Owszem, były odniesienia do praktycznych jakichś działań,

ale dla mnie było to troszeczkę za mało, chociaż nie mówię, że prowadzący nie byli dobrze przygotowani, naprawdę byli super przygotowani. (K, gr. V)

9.6. Ocena praktyk

Praktyki były dla uczestników główną motywacją do udziału w projekcie i, co ważne, głównym źródłem zadowolenia. Wskazało to na jasno określone potrzeby i oczekiwania nauczycieli. Przez wzgląd na niemożność samodzielnego zorganizowania tak dużego przedsięwzięcia, jak czasowe wejście w strukturę organizacji i instytucji bezpośrednio związanych z wykładanymi przez nich przedmiotami, zdecydowali się oni spróbować zdobyć takie doświadczenie za pośrednictwem programu.

Praktyki to w ogóle najlepsza tutaj rzecz i główny czynnik, dla którego ja wziąłem udział, bo była możliwość popracowania, może nie pracy, bo to za duże słowo, ale poznać firmę. (M, gr. II)

Za podstawową zaletę praktyk uznano poszerzenie horyzontów w kwestii praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej. Po pierwsze uzmysłowiło to dydaktykom istnienie rozdźwięku między teoretycznymi podstawami a praktycznym wykorzystaniem danych informacji. Po drugie uświadomiło im konieczność podejmowania wysiłku zmierzającego do zmienienia tego stanu rzeczy.

Takie jest moje odczucie po tych praktykach, że my jesteśmy w tych szkołach trochę odezwani od rzeczywistości i to, jakie mają przyszli pracodawcy oczekiwania wobec tych młodych osób, jednak one są trochę inne, chodzi bardziej o taką praktykę, a nie teorię. (K, gr. II)

Uwagi dotyczące harmonogramu projektu były podzielone. Wśród zgromadzonych znajdowali się zarówno zwolennicy zwiększenia wymiaru praktyk, jak i przeciwnicy takiego rozwiązania. Część respondentów uznała, że przyjęta forma dwutygodniowych staży była właściwa i nie należałoby wprowadzać żadnych zmian.

Liczba godzin przeznaczona nie była wystarczająca, żeby dokładnie zgłębić tematykę. Ogólnie wszystko zależy od rodzaju, ale ogólnie ta liczba, która została nam przydzielona, myślę, że w większości przypadków była niewystarczająca, żeby kompleksowo zapoznać się ze specyfikacją przedsiębiorstwa, z całością tematu, żeby od początku do końca coś zrobić (...) Natomiast gdyby to było w większej perspektywie czasowej, to chyba z korzyścią. (M, gr. I)

Bo dla mnie były w zupełności wystarczające, nawet powiem, że może nawet jeden dzień za długo, o tak to sobie nazwijmy wprost, a tutaj kolega mówił, że za mało godzin. Może bardziej uelastyczyć formę i okres trwania tych praktyk. (K, gr. II)

Uczestnictwo w praktykach przez niektórych nauczycieli było traktowane jako przygotowanie do prowadzenia nowych przedmiotów. Wiązało się to z planami poszerzania oferty edukacyjnej o kolejne specjalizacje (w szkołach, w których są zatrudnieni). Wskazało to na przydatność programu w odniesieniu do rozwijania i udoskonalania całego systemu szkolnictwa zawodowego.

Praktyka była chyba dla mnie najbardziej pożyteczna, bo ja to pod względem użyteczności patrzę, bo myśmy sobie takie specjalnie wybrały pod względem nowego kierunku w szkole. (K, gr. III)

Stanowisko nauczycieli w sprawie potrzeby odbywania przeszkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach było jednoznaczne. Stwierdzili oni, że jego brak znacząco obniża jakość ich pracy. Zdobyć wiedzę na temat aktualnej rzeczywistości firm, poznanie i zrozumienie ich wewnętrznych mechanizmów pozwoliło pedagogom nie tylko na przekazywanie informacji, lecz również na pełnienie funkcji doradcy zawodowego. Wpłynęło to znacznie na pewność siebie dydaktyków. Według nich wszechstronne wykształcenie oraz doświadczenie praktyczne wzmocniły ich autorytet; niezbędne było ich własne przekonanie, że zostali do tego odpowiednio przygotowani.

Ja uważam, że praktyki to jest coś, co nauczyciel powinien mieć obowiązkowo (...) teoria, a praktyka to tak naprawdę, to tak jak się mówi – teoria sobie, a praktyka wszystko weryfikuje i robi inaczej. A znając troszeczkę z punktu widzenia doświadczenia jakiegoś, nie wiem, formę funkcjonowania firmy, robienia pewnych rzeczy, to zupełnie inaczej się to wyklada i przekazuje później innym, bo na co innego człowiek zwraca uwagę, niż jak ja przeczytam z książki i potem mam im przekazać, przełożyć. (M, gr. II)

Komfort pracy takiego nauczyciela, jak zna praktykę, jest od razu zupełnie inny. (K, gr. III)

Praktyki uznano za znakomitą okazję do uczenia się sytuacyjnego. Źródłem wiedzy były nie tylko informacje przekazywane pedagogom bezpośrednio przez opiekunów praktyk bądź innych pracowników firm – uruchomił się także mechanizm korzystania z informacyjnego wpływu społecznego. Dzięki niemu nauczyciele poznawali zarówno reguły formalne, jak i metanormy (zasady i ustalenia niewpisane w regulaminy, lecz wpływające na działania pracowników, obowiązujące obok zasad formalnych). Przechodzenie między różnymi działami i poznawanie ich specyfiki także oceniono pozytywnie. Dzięki temu nauczyciele mogli poznać kilka perspektyw, mechanizmy współpracy łączące względnie niezależne elementy w całość. W odczuciu interlokutorów całościowe przyjrzenie się funkcjonowaniu firmy pozwoliło im później na swobodne doradzanie uczniom, gdzie warto aplikować, informowanie o tym, co dokładnie dzieje się w poszczególnych działach, jakie są rzeczywiste obowiązki osób na poszczególnych stanowiskach oraz wymagania wobec nich. Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, właśnie takiego zestawu informacji uczniowie oczekiwali od swoich wychowawców.

Praktyka pokazała nam pracę bardziej od wewnątrz. Taką ... praktyczną. Bo ja akurat uczę przedmiotów ekonomicznych i administracyjnych i przez takie właśnie typowe komórki organizacyjne przesłam, jak sekretariat, jak kadry, jak płace. To zupełnie inne. Zupełnie inaczej wszystko to wygląda. Można było poznać charakter zatrudnienia, rynek pracy, te badania,

jak to się odbywa, te wszystkie skierowania itd. Fajna praktyka, w każdym razie na pewno dużo dała. (K, gr. I)

Udało mi się być w zakładzie budżetowym. Zwróciłam uwagę na komunikację między ludźmi, na współpracę, bo to dość specyficzna służba, bo to wpłynęło na korzyść odbytych praktyk. (K, gr. II)

Dzięki tym praktykom mamy jeszcze jedną wiedzę: w jaki sposób przedstawić... w jaki sposób uczeń może przedstawić swoje zalety i umiejętności, szukając pracy, na co powinien zwrócić uwagę, jakich rzeczy może od niego oczekiwać pracodawca. (K, gr. I)

Co więcej, podczas sesji ujawniono kolejną pozytywną stronę budowania relacji między pracodawcami a reprezentantami szkół zawodowych. W czasie praktyk niektórzy nauczyciele mieli możliwość poznania warunków pracy uczniów, którzy przyuczają się do zawodu w danych przedsiębiorstwach. Dzięki temu, co bardzo istotne według pedagogów, zyskali oni informacje dotyczące oczekiwań i wymogów wobec młodzieży. Dydaktycy przyznali, że dotychczas nie posiadali możliwości dokładnej weryfikacji przebiegu stażu. Wystawione oceny nie stanowiły wyczerpującej informacji o możliwościach i kompetencjach podopiecznego, jakimi wykazał się on podczas pobytu w firmie, oraz stopniu, w jakim spełnił oczekiwania opiekunów w firmie.

Dowiedziałyśmy się na przykład, czym te panie były zawiedzione, czego uczniowie nie umieją, nawet nie tylko uczniowie, bo one były zbulwersowane, bo miały tam nawet jakichś studentów na praktyce i mówią, że oni niewiele im tam pomogą, mieli zero takiej wiedzy praktycznej, że nie za bardzo się tam angażowali i w sumie dla nas to też była taka dobra informacja, jak są potem postrzegani uczniowie, bo oni zazwyczaj przychodzą i mają dobrą opinię i dobrą ocenę, ale tak naprawdę, nigdy tak naprawdę nie wiemy, co tam się na tej praktyce dzieje. To żeśmy wykorzystały dwie pieczenie na jednym ogniu. Same żeśmy się czegoś nauczyły, a przy okazji to takie opinie, wiadomo, że jak tam się spędzało czas, to można było usłyszeć opinie, tak żeby nam się tutaj od innej strony przydało. (K, gr. V)

Zindywidualizowany program praktyk pozwolił w pełni spełnić oczekiwania beneficjentów. Nauczyciele sami wybierali miejsce, w którym odbywali staż. Dzięki temu żaden z uczestników nie ocenił tego elementu programu negatywnie. Niosło to jednak ze sobą konieczność większego zaangażowania beneficjentów w sprawy organizacyjne. Do ich obowiązków należało odnalezienie przedsiębiorstwa spełniającego ich oczekiwania, takiego, którego właściciel/kierownik wyraził zgodę na przyjęcie nauczyciela na dwutygodniową praktykę. Niektórzy beneficjenci nie byli z tego powodu zadowoleni, gdyż oczekiwali odgórnej organizacji również tej części programu. Jak deklarowali, zapewniłoby to im większe poczucie bezpieczeństwa i komfortu, nie zmuszałoby do poszukiwań na własną rękę, które były czasochłonne i niejednokrotnie bezskuteczne. Grupa oczekująca odgórnej organizacji praktyk miała także odmienne zdanie na temat wprowadzenia jednolitego dla wszystkich uczestników programu praktyk. W ich przekonaniu efekty, jakie powinni uzyskać, oraz zakresy, w których powinni się rozwijać, powinny być jednoznacznie określone.

Tak odrębne opinie wyniknęły zapewne z różnic indywidualnych. Jedni woleli sami zorganizować swoją praktykę, zyskując tym samym pewność, że będzie ona całkowicie zgodna z ich oczekiwaniami i wymaganiami. Inni z kolei reprezentowali niższy poziom inicjatywy, zdając się na kompetencje organizatorów i dobrze przemyślaną listę praktykodawców, którzy wyrazili gotowość przyjęcia nauczycieli do swoich firm. W razie realizowania kolejnych programów należy pamiętać o wymaganiach obu tych grup.

Zależało mi, żeby dostać się na praktyki do firmy, która wykorzystuje taki program rozliczeniowy, na którym uczniowie pracują podczas egzaminu i z taką prośbą [wystąpiłam] już na pierwszych zajęciach i miałam obiecanie, że będzie załatwione, że będą szukać, (...) skończyło się na tym, że sama musiałam sobie szukać w ostatniej chwili tej praktyki, więc tutaj mam mały niesmak. (K, gr. III)

Myślę, że powinny być sugestie zewnętrzne, że powinniśmy trafić do przedsiębiorstw, których nie znamy – w ciemno. (K, gr. IV)

A gdybym dostała coś, co mi zupełnie nie pasuje? To ja bym zupełnie była niezadowolona. A tak, to wybrałam sobie coś, co chciałam poznać. (K, gr. IV)

A dlaczego nam z góry nie dali tej praktyki – to było pierwsze, co pomyślałam sobie, jednak po dłuższym zastanowieniu stwierdziłam, że dobrze jest wybrać samemu, bo się wybierze to, co chce się robić, a nie to, co się narzuciło z góry, bo być może tak dostałbym praktykę, która by mnie zupełnie nie interesowała, prawda? (M, gr. V)

Dobrze jakby była już jakaś baza, z której można by było coś wybrać, jakieś konkretne firmy niż też takie szukanie. (K, gr. V)

Ze względu na różne profile i zakresy działań poszczególnych przedsiębiorstw nauczyciele zajmowali się odmiennymi zadaniami podczas praktyk. W większości samodzielnie układali plany staży w oparciu o swoje oczekiwania (osobiste wyobrażenia na temat tego, czego pragnęliby się dowiedzieć), a także o możliwości związane z danym miejscem (zakres działań danej firmy, dostępny sprzęt technologiczny, chęć pracodawcy do przekazywania poufnych informacji).

Ja właściwie musiałam sobie sama zaplanować tę praktykę. Ja sobie musiałam określić cel – co chcę się dowiedzieć, w jaki sposób to się ma odbywać, jaki ma być wynik końcowy. Tak prawdę powiedziawszy to pierwszy dzień spędziłam nad tym, głowiąc się, co właściwie ja chcę dowiedzieć się, w jaki sposób to ma przebiegać. (...) I w zasadzie mi się to udało, bo osiągnęłam to, co chciałam. (K, gr. I)

Samodzielne układanie harmonogramu praktyk przez uczestników miało pozytywne i negatywne konsekwencje. Po pierwsze zapewniało możliwość wyboru takiego kierunku przeszkolenia i zakresu tematycznego, na którym uczestnik pragnął się skupić. Pozwoliło to na maksymalne wykorzystanie czasu i kon-

centrację na zagadnieniach przydatnych później w pracy dydaktycznej. Nie narzucało określonej formy, wskazywało na elastyczność i przychylność pracodawców wobec pomysłów praktykantów. Z drugiej jednak strony samodzielne decyzje uczestników niosły zagrożenie dokonania niewłaściwego wyboru przeszkolenia. Nie wszyscy przed wejściem w strukturę danej firmy posiadali pełną świadomość możliwości rozwoju. Dlatego też niejednokrotnie wspomniano o zalecie, za którą uznano postawę pracodawców proponujących nauczycielom poznanie elementów pracy niewystępujących w harmonogramie. Inicjatywy takie spotykały się z zainteresowaniem nauczycieli. Pozwoliły im na wzbogacenie swojego doświadczenia o elementy niezamierzone. Zdolność przewidzenia wszelkich wartych poznania aspektów pracy na danym stanowisku – jak przyznali respondenci – była nikła, dlatego takie zachęty i sugestie okazały się tym bardziej przydatne.

Pracodawcy wszystko pokazywali, udostępniali materiały, zapoznawali i nie miałam żadnego, o co poprosiłam, nie miałam problemu, nawet sami wybiegali, że jeszcze mogłabym z tym zapoznać się, z tym planem, z tym planem, tutaj zajrzeć na stronę internetową (...), byli też inspirujący, nie tylko tak, tylko tutaj też podpowiadali, że jeszcze to i tamto. (K, gr. I)

Trudność była na początku, bo szczerze powiem, że nie wiedziałam, czego właściwie mogę chcieć nauczyć się, jaki jest cel tej praktyki, tak naprawdę w sensie na te dwa tygodnie, przecież wiadomo, że nie wszystko ani że też nie tak ogólnikowo, co kompletnie nic nie da. A potem jak się z tym człowiek uporał, a musiał, bo to przed, to praktyka była już efektywna. (K, gr. II)

Praktyki stały się także płaszczyzną weryfikacji innowacyjnych rozwiązań wprowadzonych wcześniej w szkołach. Dzięki porównaniu ich z rzeczywistą sytuacją firm doszło do oceny ich jakości oraz poziomu przydatności.

Odbywałam praktyki w małym przedsiębiorstwie i one też były jakby przełożeniem tego, co dzieje się w szkole, bo tam mamy taką salę symulacyjną, w której są jakby stworzone takie małe działki, które mają odpowiadać firmie rzeczywistej i faktycznie ten harmonogram, ten

projekt, który był stworzony, ponieważ on był stworzony pod tę salę, czyli sprawdzenie, jak to naprawdę wygląda w rzeczywistości, czy to, co symulujemy w tej sali, odpowiada rzeczywistości. (K, gr. I)

Dzięki uczestnictwu w praktykach dydaktycy zdobywali informacje, których nie mogliby uzyskać sami, bez opieki i pośrednictwa żadnej instytucji. Szczególnie dotyczyło to możliwości poznania od wewnątrz miejsc, do których, w odczuciu nauczycieli, sami nie uzyskaliby prawa wstępu, np. banki, telewizja. Pojawiły się jednak głosy o niepełnym zaufaniu wobec nauczycieli jako „osób zewnętrznych”. W konsekwencji nauczyciele nie mogli zobaczyć i poznać wszystkiego, co ich interesowało. Niektóre zakazy podyktowane jednak były względami bezpieczeństwa i świadczyły o odpowiedzialności pracodawców (np. zabroniono wejścia na halę z powodu przestrzegania przepisów BHP).

Bardzo ciekawe były dla mnie zajęcia w telewizji, gdzie na pewno nie miałabym okazji być, gdyby nie projekt. (K, gr. III)

Miałam praktykę w banku i spodziewałam się, że o pewne rzeczy nie będę mogła zapytać, że pewnych rzeczy się nie dowiem, ale właśnie pozytywnie bardzo mnie zaskoczono, że różne takie nawet szczegółowe dokumenty, itd., wzory, bank mnie dopuścił do tych swoich procedur, do tych dokumentów, że mogłam to poznać, co uważam, że na pewno przychodząc z ulicy tak, by nikt nie miał dostępu. (K, gr. I)

To że wybieramy sobie przedsiębiorstwo, to nie jest tak, że jesteśmy w stanie robić tam dokładnie to, co byśmy chcieli, bo to i tak nas nie dopuszcza do wszystkiego, co byśmy chcieli. Nie oszukujmy się. Bo to jest taka wewnętrzna tajemnica, my nie wchodzimy tam jak każdy, tylko na dwa tygodnie i my za chwilę wyjdziemy stamtąd. To wynika z pewnych zwyczajowych trendów instytucji i przedsiębiorstw. Tak mi się wydaje. (K, gr. IV)

Podczas sesji fokusowych pedagodzy ujawnili swoje zaniepokojenie faktem, że zapewnienie młodzieży pełnowartościowej praktyki zawodowej wiąże się z wielkim trudem organizacyjnym. Sytuację taką nazwali złą. Dzięki pro-

gramowi utwierdzili się w przekonaniu, że zdobycie doświadczenia praktycznego w przedsiębiorstwach to niezwykle wartościowy i ważny element przeszkolenia zawodowego. Wypowiedzi respondentów poświadczyły, że są oni świadomi wszelkich zalet wynikających z odbycia praktyk w firmach.

W przekonaniu nauczycieli na aktualną sytuację wpłynęły zasadniczo dwa czynniki:

- ogólna niechęć przedsiębiorców do podejmowania wysiłku związanego z doszkalaniami, wprowadzaniem uczniów w struktury organizacyjne ich firm;
- obawa przed wypłynięciem kluczowych informacji z powodu obecności osób zewnętrznych.

Zapoznanie się z systemem pracy pozwoliło pedagogom zrozumieć pewne decyzje osób zarządzających firmami. Nauczyciele przyznali, że poprzez rozmowy i obserwacje poczynione w trakcie praktyk zrozumieli przyczyny stojące za ogólną niechęcią pracodawców do organizowania w swoich przedsiębiorstwach staży dla młodzieży. Wynika to z racjonalnych pobudek: właściciele firm nie zyskują niczego w zamian za przyjęcie do swojego zespołu osoby nieoświadczonej. Nauczyciele zrozumieli, że brak odpowiedniego przeszkolenia uczniów powoduje ogólne spowolnienie pracy, a co za tym idzie – zupełnie nie jest opłacalne dla przedsiębiorców.

I myśmy tam się dowiedziały, z jakimi problemami borykają się pracodawcy, dostając uczniów ze szkoły na praktykę. (K, gr. V)

Program wskazał sposoby niwelowania tego problemu. Respondenci dostrzegli, że dzięki zapewnieniu wynagrodzeń firmom przyjmującym osoby na przyuczenie (w tym wypadku byli to nauczyciele) praktykantom poświęcano więcej czasu i uwagi. Poczucie obowiązku wynikające z uzyskania korzyści w zamian za opiekę nad nowymi członkami zespołu wpłynęło znacząco na ja-

kość praktyk. Według nauczycieli zorganizowanie takich samych praktyk dla uczniów również przyniosłoby pożądane skutki. Gdyby odpowiedzialnością finansową obarczyć zewnętrzne źródło (choćby dzięki zorganizowaniu analogicznego programu dla uczniów), każda ze stron byłaby usatysfakcjonowana. Uczeń zyskiwałby praktyczne przeszkolenie, a pracodawca potencjalnego przyszłego pracownika. Absolwent po ukończeniu szkoły reprezentowałby wystarczający poziom umiejętności popartych doświadczeniem, co pozwoliłoby mu na objęcie samodzielnego stanowiska.

Myszę, że każdy opiekun nasz czuł się zobowiązany, ponieważ przyszliśmy z umową i za tą pomoc i powiedzmy opiekę nad nami dostawał, uważam, godziwą gratyfikację. I to też na pewno jest motywacja, ponieważ ja znam sytuację na co dzień, kiedy uczniowie idą na praktykę i rzeczywiście i właściciel firmy nie ma za bardzo czasu się tym uczniem zająć, może nawet jakby chciał. (K, gr. II)

Sytuacja jest taka, że praktyki powinny coś wносить dla ucznia, powiedzmy powinien zrobić to i to z mojego zawodu, a przychodzi na praktykę i ten pracodawca w tym momencie ma po prostu inne zlecenie i on nie za bardzo ma czas się zająć, bo on zarabia pieniądze. To jest biznes. Jeśli on dostaje konkretne wynagrodzenie, to to jest biznes, dostają pieniądze, to muszą wywiązać się ze zobowiązań, wobec tego za co dostają pieniądze. I tutaj tak było z nami. Jeżeli ten uczeń idzie tam tak naprawdę dlatego, że ten pracodawca robi nam uprzejmość, on nie ma tam korzyści z tego ucznia. (...) potrzeba więc jest czasu i właśnie tego, żeby ktoś za to zapłacił – powód: bo uczeń może popełnić błąd, bo uczeń spowolni pracę pracownika (...) i tutaj pracodawca mówi w takim wypadku: nie, ponieważ to są pieniądze. A jeżeli on ma za to pieniądze, to jest w stanie trochę dopilnować. (M, gr. I)

9.7. Ocena własnego postępu wyniesionego z projektu

Nauczyciele przyznali, że oprócz korzyści związanych z podniesieniem ich kwalifikacji zawodowych program przyniósł im również osobiste dobra. Uznali, że dzięki udziałowi w programie i stawaniu w obliczu nowych obowiązków zyskali możliwość przełamywania własnych słabości i samodoskonalenia.

Dużą odmianą była dla nich praca w grupie, co zweryfikowało ich zdolność współpracy oraz ogólny poziom kompetencji interpersonalnych. Co więcej, pedagodzy dostrzegli, jak dużą rolę odgrywa współcześnie pogoń za nowoczesnością. Bycie obojętnym wobec aktualnych przemian, np. technologicznych, skutkuje wykluczeniem i wiąże się z trudnościami odnalezienia się na rynku pracy. Nauczyciele przekonali się, że należy szkolić się w tym zakresie, byli zadowoleni z możliwości podniesienia poziomu swoich umiejętności zarówno podczas warsztatów, jak i praktyk.

W aktualnej sytuacji informatyka i wzajemne relacje interpersonalne to w każdej pracy dydaktyka, nawet nie tylko nauczyciela, ale każdego z nas są potrzebne – i SA, i nie da się uciec od Internetu, od informatyzacji, od niczego. (M, gr. IV)

Większość nauczycieli zadeklarowała, że zyskała świadomość swoich możliwości i umiejętności. W obliczu nowych zadań, zupełnie odmiennych od tych szkolnych, mogli przekonać się, jaki poziom wiedzy reprezentują i czy potrafią ją zastosować w praktyce. Wszyscy uczestnicy poradzili sobie z powierzonymi im zadaniami. Wpłynęło to pozytywnie na pewność siebie dydaktyków oraz ich własne przekonanie, że są kompetentnymi wykładowcami. Zdaniem respondentów praca w firmie była nieocenioną okazją do weryfikacji i aktualizacji posiadanej przez nich wiedzy. Co więcej, kilkakrotnie powierzano nauczycielom samodzielne zadania, które umożliwiały im wykazanie się i dawały satysfakcję z dobrze wykonanej pracy. Osoby, które znalazły się w takiej sytuacji, rozpatrywały ją w kategoriach osobistego sukcesu.

Poszłam tam, bo to jest mi potrzebne do prowadzenia zajęć, chciałam poznać dokumenty, jak to teraz się odbywa, bo to jest mi potrzebne, ja to na zajęciach wykorzystuję. I jak ja przyszłam jako ekonomista, zapytano się mnie, czy bym nie pomogła napisać biznesplanu do pozyskania środków z Urzędu Pracy na utworzenie nowego miejsca pracy. I oprócz tego, że poznałam specyfikę, to jeszcze udało się nam stworzyć biznesplan, złożyć do urzędu, a dlatego się zgodziłam, ponieważ jak pew-

nego razu byłam na szkoleniu, to było mówione, że Urząd Pracy ma bardzo specyficzne oczekiwania wobec biznesplanu i takie podjęłam wyzwanie i się udało – i zrobić ten biznesplan i zdobyć dofinansowanie i doświadczenie zdobyć jako dydaktyka. (K., gr. II)

Oczekiwali, żeby ulepszyć, znaczy ode mnie oczekiwali, żebym zaproponowała coś, co ulepszy pracę w swoim przedsiębiorstwie. Ja zawodowo nie pracuję jako nauczyciel, ale jako ekonomista w księgowości, więc w jakiś sposób było mi po prostu łatwiej komunikować się i badać, co się w tej mojej firmie, w tej, w której byłam na praktykach i to co ze szkoły i tutaj to co jest ze szkoły też, bo zawsze czegoś nowego się nauczyłam i mogłam to wykorzystać (...) człowiek się przez to bardziej otwarty robi na różne rzeczy i to jest dobre. (K., gr. IV)

Nauczyciele uznali podjęcie się nowego wyzwania również za formę nabrania dystansu do swoich codziennych obowiązków szkolnych. Mieli okazję poznać system pracy obowiązujący w innych instytucjach niż szkoła. Poprzez zaangażowanie się w praktyki mogli zdystansować się do codziennych problemów i zyskać nową perspektywę postrzegania pewnych spraw.

Wszyscy mówią, że jak to dobrze mają nauczyciele, tak, a my na przykład mówimy, jak dobrze ktoś ma tam inny, to dobrze zobaczyć, jak ten inny ma tak naprawdę, od środka. (M, gr. IV)

Niektórzy z uczestników zyskali dodatkowo przeświadczenie, że na wypadek utraty pracy w szkole są wystarczająco kompetentni, by ubiegać się o zatrudnienie w przedsiębiorstwach, z którymi współpracowali w ramach projektu lub podobnych. Zapewniło to duży komfort psychiczny beneficjentom, szczególnie w odniesieniu do ogólnego niepokoju związanego z negatywną percepcją aktualnego stanu szkolnictwa zawodowego. Wypowiedzi niektórych badanych ukazały tendencję do demonizowania obecnej sytuacji. Odczuwają oni wielką niepewność swojego zatrudnienia, uważając, że w nieodległej przyszłości mogą zostać zwolnieni. Należy jednak nadmienić, że nikt ze zgromadzonych nie wykazał chęci porzucenia dotychczasowego zajęcia. Dzięki zdobytemu doświadczeniu w firmach zyskali jednak świadomość, że są w stanie przekwalifikować

się, co pozytywnie wpłynęło na ich pewność siebie oraz stanowiło dodatkową motywację do dalszego podnoszenia swoich kwalifikacji.

Można się było przebranzowić, jak tutaj jednak pani powiedziała, czyli nie tylko patrzeć pod kątem – kątem nauczyciel, ale także pod tym drugim kątem – jeśli nie praca nauczycielska, to co? Bo chodzi o to, żeby poznać to inne życie, inną pracę. (K, gr. I)

Byłam na praktykach w małym biurze rachunkowym, zupełnie nowe doświadczenie i coś tam zobaczyć, że to też jest do osiągnięcia właśnie pewnie jeszcze po jakimś takim dodatkowych kwalifikacjach, że to jest do osiągnięcia. (K, gr. I)

Nikt nic naprawdę nie wie, naprawdę nie wiemy, czy my w ogóle będziemy za rok pracowali, czy będziemy tylko kończyć to, co będzie, prawdopodobnie pierwszych klas nie będzie, w sensie one nie będą w ogóle miały przedmiotów zawodowych, tylko ogólnokształcące, więc my faktycznie możemy być osobami bezrobotnymi za rok albo za dwa najpóźniej. (M, gr. I)

Ja dodam tylko od siebie, że współpracować dalej nie mogę z tą firmą, ponieważ normalnie w szkole pracuję, bardzo dużo godzin i potem jeszcze w weekendy, ale na pewno jak się stanie tak, że w szkole nie będę pracował, a wiemy jak teraz jest – młodzieży coraz mniej i jeżeli nie będę pracował w swojej szkole, to tam będę pracował. (M, gr. IV)

Za korzyść własną uznano również możliwość uwzględnienia tego doświadczenia w dokumentach rekrutacyjnych. Świadczy to o dużej renomie, jaką uczestnicy przypisali udziałowi w programie. Poczucie, że taki zapis może stanowić o konkurencyjności na rynku pracy, jest niezaprzeczalnym potwierdzeniem pozytywnej oceny wystawionej przez beneficjentów. Jest to równoznaczne z dostrzeżeniem przez nich pozytywów nie tylko wpływających bezpośrednio na ich pracę dydaktyczną, lecz w dłuższej perspektywie – oddziałujących również na ich możliwości zawodowe.

Chciałam sobie dodać takie doświadczenie zawodowe w CV, że byłam w biurze rachunkowym, na ewentualność przebranzowienia się, że tak powiem. (K, gr. I)

Zdaniem uczestników, program był przydatny także w poszerzaniu posiadanej przez nich wiedzy ogólnej. Poznanie się specjalistów z różnych dziedzin (wykładowców) oraz rozmowy z przedsiębiorcami, u których odbywali praktyki, pozwoliły nauczycielom na zdobycie wielu przydatnych i istotnych informacji. Wymiana poglądów ludzi z różnych środowisk, w opinii dydaktyków, była podstawą do poszerzenia ich horyzontów. Uczestnicy stwierdzili, że posiadanie wysokich kompetencji ogólnych jest formą budowania autorytetu nauczyciela.

I to jest taka wiedza ogólnie przydatna, nie tylko na przedmiotach ekonomicznych, jakich ja uczę, ale ogólnie. (K, gr. V)

Bardzo fajne były zajęcia z panem Wojciechowiczem, chyba dobrze pamiętam, gdzie mnóstwo było ciekawostek dotyczących takich, umówmy się – kryzysowych sytuacji na całym świecie i wykorzystuję to na zajęciach i to nie tylko na jednych. (...) Nie ma tego w programie, może jedynie powierzchownie, a sytuacja w jakiej jesteśmy teraz na rynkach światowych, nie tylko europejskich, jest jaka jest i warto moim zdaniem się coś na ten temat dowiedzieć zwłaszcza od wybitnego fachowca, który piastował wysokie stanowiska, chociażby w banku światowym. To są takie rzeczy życiowe, że tak powiem, i ja o tym z młodzieżą na godzinie wychowawczej mówiłem na przykład. (M, gr. V)

Gdybym miał krótko powiedzieć, to było to miłe spotkanie z doświadczonymi ludźmi, wymiana poglądów, wymiana doświadczeń, co na tyle jest na pewno wartościowe, że pochodzimy z różnych miejscowości, z różnych szkół, z różnych typów szkół i takie informacje na pewno będą przydatne w dalszej pracy. (M, gr. V)

Siła oddziaływania programu zwiększyła się dzięki dużemu zaangażowaniu uczestników we wszystkie jego części oraz dzięki rzetelnie przygotowanym materiałom. Nauczyciele uznali otrzymane pomoce naukowe za niezwykle wartościowe i przydatne. Ich lektura poszerzyła wiedzę pedagogów o aktualne informacje z danych dziedzin. Deklarowali, że stanowią one źródło wiedzy i inspira-

cji podczas wywiązywania się z obowiązków dydaktycznych. Materiały przekazane w formie elektronicznej oraz zgromadzone podczas zajęć kserówki wykorzystują podczas lekcji szkolnych. Dzięki nim zajęcia są ciekawsze i bardziej atrakcyjne dla uczniów. Jest to jeden z głównych powodów (gromadzenie pomocy naukowych i dydaktycznych), dla których nauczyciele pragną uczestniczyć w zajęciach doszkalających, gdyż ułatwia im to pracę.

Materiały od państwa również [rewelacyjne], ponieważ i bardzo, myślę, że inni też podzielą moje zdanie, że dobrze przygotowane, że dobrze wydane, i to właśnie, że podzielone tak na te części i przez to, że te rzeczy, których się podczas trwania warsztatów nie dało wyłowić, to można było sobie doczytać w materiałach i to odnośnie komunikacji, jak i części merytorycznej. Tak, że materiały to duży plus. (K, gr. II)

Od strony takiej technicznej, materiałowej, jak się bierze udział w różnego rodzaju kursach i szkoleniach, to my nauczyciele jesteśmy chłonni różnego rodzaju papierów, które mogliśmy wykorzystać na bieżąco. I dostaliśmy trzy książki i płyty też. Ale na przykład takie kserówki, które potem można szybko wykorzystać. Takie skrypty, które można potem wykorzystać przy pracy z uczniem. (K, gr. IV)

Takie materiały my wykorzystujemy. One są i dla nauczyciela i potem dla pracy z uczniem. Książka też jest super, ale ona jest tylko dla nas, że my możemy ją potem poczytać. (K, gr. IV)

Każdy nauczyciel stara się mieć bazę. I jak ja prowadziłam takie zajęcia, to starałam się dać jak najwięcej materiałów, bo nauczyciele po to przychodzą, tak? (K, gr. IV)

Beneficjenci przyznali, że zdobyte podczas programu materiały przekazali swoim kolegom z pracy. Możliwość skorzystania z nich przez większą liczbę osób jest niezamierzonym, lecz niezwykle istotnym atutem programu. Dzięki temu zasięg oddziaływania projektu zwiększył się.

Muszę przyznać, że materiały przekazałam innym nauczycielom, sądząc, że im także mogą się przydać tak, że dla szkoły będzie to użyteczne. (K, gr. III)

W opinii interlokutorów organizacja programu o zasięgu ogólnopolskim pozwoliła na zrealizowanie działań wykraczających poza możliwości pojedynczych podmiotów edukacyjnych (szczególnie przez wzgląd na ograniczone budżety szkół), a także obejmujących swoim zakresem większą liczbę interesantów (przekazywanie innym nauczycielom zdobytych materiałów oraz dzielenie się doświadczeniami z kolegami z pracy).

9.8. Korzyści prognozujące poprawę jakości nauczania zawodowego

Przez wzgląd na przedział czasowy dzielący ukończenie przez beneficjentów praktyk i warsztatów od sesji fokusowych zaobserwowano także korzyści o długiej perspektywie oddziaływania:

- zaszczepienie w nauczycielach chęci do korzystania z ofert kształcenia ustawicznego;
- zwiększenie zakresu współpracy szkół z pracodawcami (organizacja praktyk);
- możliwość zatrudniania w szkołach specjalistów branżowych jako osób wspomagających edukację zawodową młodzieży;
- wykorzystanie pozyskanej sieci kontaktów branżowych w celu ulepszenia i uatrakcyjnienia edukacji młodzieży (np. organizacja spotkań uczniów z przedsiębiorcami oraz wycieczek do firm),
- wykształcenie się aktywnej postawy nauczycieli, którzy od czasu programu weszli w rolę organizatorów życia szkolnego (koordynacja zajęć pozalekcyjnych oraz wdrażanie nowych form nauczania),
- wytworzenie atmosfery wymiany myśli i doświadczeń wewnątrz środowiska nauczycieli zawodu.

Za cenny kapitał wyniesiony z praktyk nauczyciele uznali znajomości branżowe. Pozwoliły one na kontynuowanie współpracy między uczestnikami a przedsiębiorcami nawet po zakończeniu programu. Przyniosło to pożytek nie tylko samym pedagogom, ale również ich uczniom.

Mile też takie zaskoczenie, ponieważ będziemy w przyszłym roku potrzebować kogoś, kto się będzie zajmować zajęciami praktycznymi i my takich kwalifikacji do prowadzenia takich zajęć nie mamy, bo tam trzeba mieć trzyletnią praktykę, ale podczas rozmów dowiedzieliśmy się, że ta pani ma przygotowanie pedagogiczne i najbardziej się przyda do nas do szkoły i ona trafi do nas, będzie miała dwie godziny w szkole zajęć. (K, gr. III)

Zdobyte podczas praktyk i warsztatów znajomości stały się przepustką do wejścia w strukturę kontaktów biznesowych rozszerzającą możliwości dialogu i współpracy na większą skalę. Metodą lawinową zostali włączeni kolejni przedsiębiorcy czynnie działający w danych gałęziach gospodarki. Nabyte znajomości umożliwiły nauczycielom organizację praktyk swoim podopiecznym niezależnie od procedur szkolnych. Osobista relacja łącząca dydaktyków z pracodawcami zwiększyła wzajemne zaufanie i wpłynęła na skłonność do podejmowania się takich zobowiązań.

My, oprócz tego, że posłaliśmy naszych uczniów do tego biura, to ta pani, trafiliśmy tak dobrze, że ta pani ma znajomości we wszystkich okolicznych biurach i rozłokowała nam wszystkich uczniów, pomogła nam załatwić praktykę w pozostałych biurach (K, gr. III)

Według respondentów dbałość o utrzymanie kontaktu z przedstawicielami firm przyczyniła się do wypracowania nowych sposobów przekazywania wiedzy przydatnej uczniom oraz do urozmaicenia edukacji proponowanej przez szkoły zawodowe. Niektórzy z nauczycieli podjęli się organizacji spotkań młodzieży z przedsiębiorcami, umożliwiającymi dialog między nimi oraz

wycieczek do firm pozwalających uczniom na poznanie środowiska pracy poprzez jego obserwację.

W moim odczuciu bardzo pozytywnie, dużo dające, gdzie mogłam się nauczyć wielu ciekawych rzeczy i poznać wielu ciekawych ludzi. (K, gr. II)

Praktyki z mojego punktu widzenia to jest jeszcze jeden plus – możliwość nawiązania pewnych kontaktów, nie tyle prywatnych, ale to, że jest nawiązanie kontaktu między pracodawcą a szkołą. (M, gr. II)

Daje kontakty taka praktyka i to jest największy plus taki. (M, gr. II)

Podsumowując, wyniki badań wskazały na dużą użyteczność przeprowadzonego programu. Uczestnicy ocenili go bardzo pozytywnie. Zamierzone cele zostały osiągnięte. Nauczyciele zadeklarowali, że warsztaty znacząco wpłynęły na poprawę stanu posiadanej przez nich wiedzy, a praktyki przyniosły im nie tylko korzyść jako osobom zajmującym się nauczaniem młodzieży, ale także zysk własny. Działania te wpłynęły dodatnio na szkoły dzięki wprowadzeniu do nich nowych rozwiązań organizacyjnych i pozytywnych praktyk. Pozwala to optymistycznie spoglądać w przyszłość oraz wnioskować, że społeczna ocena oferty edukacyjnej szkół zawodowych i ogólne zainteresowanie nią także ulegną zmianie.

Ja z uczniami założyłam fikcyjne przedsiębiorstwo, (...) i to są inne zajęcia i na nie dzieci przychodzą chętnie. (K, gr. IV)

Na przykład jak mam moduły związane z poszukiwaniem pracy – pisanie CV, listu motywacyjnego, rozmowa kwalifikacyjna – to przy rozmowie kwalifikacyjnej właśnie nagrywamy się, żeby uczniowie mogli zobaczyć, jakie popełnili błędy, właśnie te wszystkie gesty są bardzo ważne (...) oni potem wyciągają wnioski i widzą, nad czym muszą jeszcze popracować. (K, gr. IV)

Oceny uczestników wskazały na konieczność organizowania podobnych inicjatyw. W ramach dyskusji ujawniły się kolejne potrzeby i niepokojące zjawiska związane z zaniechaniem od lat problemem marginalizowania istoty tego rodzaju edukacji. Nauczyciele przychylnie odnieśli się do pomysłu kontynuowania programu, w którym w większości chętnie wzięliby udział. Według nich powinien on jednak przybrać formę mocno ukierunkowanych i specjalistycznych zajęć. Beneficjenci powinni otrzymać w jego zakresie pogłębioną wiedzę ściśle związaną z ich działaniami dydaktycznymi.

Wnioski płynące z badań ukazały nagłą potrzebę wsparcia szkolnictwa zawodowego oraz pracujących w nim nauczycieli. Dobre przeszkolenie zawodowe zawsze wiązało się z wysokimi kosztami, gdyż składają się na nie profesjonalnie przygotowani dydaktycy oraz wysoki poziom wyposażenia samych placówek. Respondenci przyznali, że próba sprostania tym wymogom wysoce przekracza budżety szkół, dlatego ważne jest zewnętrzne wsparcie.

Podręczniki to jeszcze, ale wyposażenie do sal i pracowni to to przecież są potężne pieniądze. (M, gr. I)

Wypowiedzi beneficjentów ukazały pewne szczególne oczekiwania, jakie posiadają oni wobec programów organizowanych w ramach wspierania szkolnictwa zawodowego. Modelowy program powinny charakteryzować:

- **indywidualizacja** programu praktyk i tematyki warsztatowej (wyczerpanie na rzeczywiste potrzeby nauczycieli);
- **elastyczność** organizacyjna (wyczerpanie na rzeczywiste możliwości nauczycieli);
- **wysoka jakość** merytorycznego przygotowania prowadzących (aktualna i specjalistyczna wiedza);
- **koncentracja** tematyczna (zapewnienie możliwości uzyskania przeszkolenia specjalistycznego);

- **drożność** komunikacyjna (przejrzystość zasad i obowiązków; wysoki stopień poinformowania uczestników o wszystkich aspektach związanych z udziałem w programie);
- **dostępność** pomocy (zapewnienie wsparcia ze strony osób koordynujących projekt);
- nastawienie na **praktykę** (uznanie jej za najważniejszy element programu);
- **intensywność** (koncentracja czasowa przeciwdziałająca znużeniu i zmęczeniu uczestników);
- rzetelnie przygotowane **materiały dydaktyczne** (stanowiące wsparcie dla całego systemu zawodowego, gdyż oferta wydawnicza jest uboga i niewystarczająca);
- **eliminacja** niepotrzebnych elementów (ograniczenie biurokracji);
- **rozsądne** planowanie zakresów merytorycznych (usunięcie lub rozbięcie na kilka odrębnych warsztatów zajęć o tematyce zbyt rozległej do omówienia podczas przeznaczonego na nie bloku);
- **atrakcyjność** zajęć (prezentacja nowych sposobów przekazywania wiedzy).

Bibliografia

1. *Analiza jakościowa – wprowadzenie*,
www.hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=analiza-jakosciowa---wprowadzenie.
2. J. Auleytner, *Problemy zatrudnienia i bezrobocia osób młodych* [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy*, Ochotnicze Hufce Pracy, Warszawa 2006.
3. J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2010.
4. T. Borowski, *Potrzeby rynku pracy a szkolnictwo zawodowe*, www.ckp.zsmeie.torun.pl/Artykul1.htm.
5. *Informator o egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2005.
6. U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe*, IpiSS, Warszawa 2006.
7. U. Jeruszka, *Trzy podstawowe modele kształcenia zawodowego* [w:] U. Jeruszka, *Efektywność kształtowania zawodowego*, IPiSS, Warszawa 2000.

8. J. Józwiak, I.E. Kotkowska, *Procesy demograficzne w Polsce a wyzwania wobec polityki gospodarczej*, Warszawa 2010, www.sgh.waw.pl.
9. M. Kletke- Milejska, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych*, Katowice 2007, www.sbc.org.pl/Content/7025/doktorat2754.pdf.
10. M. Kocór, A. Strzebońska, *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*,
www.bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20110616070806/Jakich_pracownikow_potrzebuja_polscy_pracodawcy.pdf?1308200910.
11. J. Krupa, *Zadania nauczycieli praktycznej nauki zawodu w procesie kształcenia zawodowego*,
www.duszmen1.tkdami.net/Publikacje_pliki/Microsoft%20Word%20-%20referat2.pdf.
12. *Kształcenie formalne, nieformalne, oraz incydentalne*,
www.salpro.salpaus.fi/tes/CD-rom/pdf/A1_Salpaus_formal_informal_nonformal_learning_pl.pdf.
13. *Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, MEN, Warszawa 2010.
14. M. Kwiatkowski, *Teoretyczne podstawy efektywności kształcenia zawodowego* [w:] U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego*, IpiSS, Warszawa 2000.

15. S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, IPiSS, Warszawa 2001.
16. S. Linert, *Nauczyciel zawodu*,
www.cdiewloclawek.pl/dokumenty/ODN/npz%20rola%20w%20nauce%20niu.pdf.
17. *Mały rocznik statystyczny 2011*, GUS, Warszawa 2011.
18. A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
19. A. Nowakowska, *Badania fokusowe online szansą na tańsze i szybsze badania marketingowe*,
www.symetria.pl/files/badania_fokusowe_online.pdf.
20. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, GUS, Warszawa 2010.
21. *Polska – Raporty ReferNet 2010 na temat polityki w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego*,
www.refernet.pl/zasoby/download/policy_report_2010pl.pdf.
22. *Popyt na pracę*, GUS, Warszawa 2010.
23. *Poziom dostosowania kształcenia w ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych do wymogów rynku pracy*, Kraków 2007,
www.praca-podkarpackie.pl/zalaczniki/79/745_Poziom_ksztalcenia.pdf.

24. J. Pólturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, www.pedagogika.umk.pl/zeuipp/eduust/materialy/2/NIEPOKOJE_W_EDUKACJI.pdf.
25. *Profil pożądanego pracownika – badanie pracodawców*, www.wup.pl/files/content/pracownik.pdf.
26. *Raport z badania potrzeb w zakresie doskonalenia i doształcania zawodowego nauczycieli i placówek, nad którymi nadzór pedagogiczny sprawuje Delegatura oświaty w Częstochowie*, Kuratorium oświaty w Katowicach, Katowice 2009, www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Sprawy%20nauczycieli/badanie_potrzeb/raport_z_badania_potrzeb/raport_czestochowa.pdf.
27. H. Sitko, K. Koletyńska, *Egzamin zawodowy. W pytaniach i odpowiedziach*, www.zmsp.edu.pl/aktualnosci/Terminy/Epkz.pdf.
28. B. Słomińska, *Wyzwania szkolnictwa zawodowego wobec potrzeb pracodawców*, Siedlce 2011, www.ibrkk.pl/f/?siedlce-2011-slominska.pdf.
29. E. Solarczyk-Ambroziak, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2004.
30. K. Symela, *Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy*, www.wup.pl.

31. *System kształcenia ustawicznego nauczycieli – najważniejsze wnioski z badań ISP*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, www.malgorzata.smola.edu.oeiizk.waw.pl/ksztalcenie_nauczycieli_wnioski.pdf.
32. E. Trafiałek, *Edukacja i kształcenie ustawiczne a program wzmacniania kapitału ludzkiego w latach 2007–2013* [w:] „Rocznik Andragogiczny 2007”, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2008.
33. M. Wiechniak -Małek, *Analiza pilotażowego programu doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach*, Kraków 2010, www.ctt.ur.krakow.pl/zasoby/35/KZN_Publikacja.pdf.
34. Wierzbicki J., *Potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli zawodów Ekonomicznych (NZE) – raport z diagnozy początkowej*, www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/3%20publikacja%20J_%20Wierzbicki.pdf.
35. B. Worek, *Analiza wyników zogniskowanych wywiadów grupowych: przegląd zagadnień podstawowych*, CEM Instytut Badań Rynku i Opinii Publicznej, www.cem.pl/?a=pages&id=43.
36. www.abc.com.pl/serwis/du/2010/1626.htm .
37. www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=138&Itemid=112.
38. www.ekonomik.webd.pl/szok/kierunki.doc.

39. www.eksperciwosciacie.pl/dla-dyrektorow/szkoly/zarzadzanie/art,77,finansowanie-doskonalenia-zawodowego-nauczycieli.html#.TsOvLlaxeT8.
40. www.forestap.republika.pl/bezrobocie.htm.
41. www.inquiry.com.pl/wp-content/uploads/2011/02/Badania-jako%C5%9Bciowe-cz.-1.pdf.
42. www.mfiles.pl/pl/index.php/Syndrom_grupowego_my%C5%9Blenia.
43. www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym.
44. www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego/uczelnie/uczelnie-publiczne/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego/panstwowe-wyzsze-szkoly-zawodowe.
45. www.nze.com.pl/upload/file/Publikacja%20-%20konferencja/3%20publikacja%20J_%20Wierzbicki.pdf.
46. www.prezydent.pl/prawo/ustawy/podpisane/art,15,wrzesien-2011-r-.html.
47. www.salpro.salpaus.fi/tes/CD-rom/pdf/A1_Salpaus_formal_informal_nonformal_learning_pl.pdf.
48. www.spec.pl/zdrowie/psychologia/na-czym-polega-syndrom-grupowego-myslenia.

49. www.szkolnictwo.pl/szukaj,technik%20organizacji%20reklamy.
50. www.wiadomosci.onet.pl/kraj/duze-zmiany-w-szkolnictwie-ustawa-podpisana,1,4843514,wiadomosc.html.
51. www.wiadomosci.onet.pl/regionalne/bydgoszcz/szkolnictwo-czekaja-powazne-zmiany,1,4825349,region-wiadomosc.html.
52. www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php?literka=D&haslo=308.
53. www.zielonalinia.gov.pl/default.aspx?docId=11116&newsId=25664&templId=76.
54. J. Wyczesany, *Systemy oświatowe w krajach Unii Europejskiej. Działania na rzecz osób niepełnosprawnych*, www.pson.org.pl.
55. J. Zdański, *Dualny system kształcenia zawodowego*, www.jasnyhoryzont.pl/stuff/dualnysystem.pdf.
56. A. Zinkowski, *Kształcenie ustawiczne jako czynnik rozwoju zawodowego nauczycieli*, www.zs3reymonta.oswiata.org.pl/ksztal_az.html.
57. *Zogniskowane wywiady grupowe (Focus Group Interviews)*, www.pbsdga.pl/x.php?x=136/Fokusy-FGI.html.

Spis tabel

Tabela 1. Modele oświaty w Europie.....	40
Tabela 2. Rodzaje kształcenia ustawicznego	48
Tabela 3. Dział organizacji i zarządzania oraz ekonomii – specjalizacje i zawody.....	56