



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PROFESJONALNY
NAUCZYCIEL



PROFESJONALNY
NAUCZYCIEL
w branży gastronomicznej i spożywczej
klucz do wykwalifikowanych pracowników

Organizator projektu:

Unia Producentów i Pracodawców
Przemysłu Mięsnego
Al. Ujazdowskie 18/8
00-478 Warszawa

www.upemi-ngs.pl



Projekt współfinansowany ze Środków
Unii Europejskiej w ramach Europejskiego
Funduszu Społecznego

PROFESJONALNY
NAUCZYCIEL
w branży gastronomicznej i spożywczej
klucz do wykwalifikowanych pracowników



Projekt „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” został zrealizowany przez Unię Producentów i Pracodawców Przemysłu Mięsnego, Al. Ujazdowskie 18 lok. 16, 00-478 Warszawa.

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

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Pewne prawa zastrzeżone

Unia Producentów i Pracodawców Przemysłu Mięsnego oraz autorzy publikacji dopuszczają możliwość kopiowania i rozpowszechniania utworów na następujących zasadach:

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

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

Użycie komercyjne

Nie zezwala się na używanie utworu do celów komercyjnych.

Recenzenci:

Katarzyna Samoszuk – wicedyrektor Zespołu Szkół w Lubawie

Andrzej Czubała – ekspert w dziedzinie systemów jakości, technolog żywności, przedsiębiorca

Nakład: 500 egzemplarzy

Od kuchni... O projekcie, założeniach i osiągnięciach

Przekazujemy w Państwa ręce publikację, podsumowującą nasze ponad półtora-letnie doświadczenia, związane z realizacją projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”, realizowanego w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”, działania 3.4. „Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie”, Poddziałania 3.4.3 „Upowszechnianie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe”.

Założeniem projektu było wskazanie nauczycielom przedmiotów związanych z branżą gastronomiczną i spożywczą realiów oraz dobrych praktyk, stosowanych w nowoczesnych obiektach gastronomiczno-hotelarskich. Głównym celem projektu było opracowanie modelowego programu doskonalenia zawodowego, który w dłuższej perspektywie przyczyniłby się do podniesienia poziomu kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Skąd pomysł?

Projekt „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” został stworzony aby podnieść wiedzę i umiejętności nauczycieli przedmiotów zawodowych, związanych z branżą gastronomiczną i spożywczą.

Niezależnie od branży, w jakiej funkcjo-

nują przedsiębiorstwa, ich dynamiczny rozwój może zostać zahamowany przez niewystarczającą liczbę wykwalifikowanych pracowników lub duży nakład pracy, związany z przystosowaniem pracownika do nowych warunków, panujących w firmie.

Biorąc pod uwagę wymagane i niezbędne doświadczenie oraz umiejętności praktyczne pracowników restauracji, hoteli czy obiektów gastronomiczno-hotelarskich, powstaje problem dezaktualizacji wiedzy, a co najistotniejsze, braku podstawowych umiejętności zawodowych i dydaktycznych w zakresie praktycznego nauczania zawodu.

Co osiągnęliśmy?

Realizacja projektu pozwoliła nam na wypracowanie gotowych rozwiązań, dotyczących doskonalenia zawodowego. W rezultacie „nasi” nauczyciele podnieśli swoją wiedzę i umiejętności w zakresie czysto praktycznej obsługi przedsiębiorstwa gastronomicznego, mogli zapoznać się nie tylko z nowoczesnymi technikami kulinarnymi i trendami panującymi w gastronomii, ale także z kompleksową organizacją pracy, stosowaną w obiektach hotelarsko-gastronomicznych.

Innym rezultatem realizacji przedsięwzięcia było zwiększenie świadomości w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn.

Niniejsza publikacja stanowi końcowy produkt projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”, którego celem było stworzenie modelowego programu doskonalenia zawodowego nauczycieli poprzez 10-dniowe praktyki nauczycielskie. Publikacja stanowi pracę zbiorową, stworzoną przez ekspertów projektu oraz wykonawcę monitoringu i ewaluacji projektu przy współudziale zespołu zarządzającego projektem.

Praca została podzielona na trzy główne części. Pierwsza z nich zapozna czytelnika z podstawowymi założeniami i organizacją projektu poprzez wprowadzenie, przygotowane przez zespół projektu, od początku czuwający nad sprawną i przyjazną stroną organizacyjną, a także poprzez informacje o przebiegu i przemyslenia, wynikające z realizacji.

Druga część publikacji stanowi formę sprawozdania z działań, podejmowanych w ramach realizacji trzech obszarów zadań edukacyjnych projektu, w których nauczycielki i nauczyciele zdobywali wiedzę i doskonalili swoje kompetencje zawodowe i społeczne. W pierwszym artykule eksperci kluczowi: Artur Grajber i Michał Tkaczyk przedstawiają zakres swoich działań, dotyczących wyboru opiekunów praktyk i monitoringu przebiegu oraz wyniki przeprowadzonej na początku i końcu projektu diagnozy obejmującej wiedzę i umiejętności nauczycielek i nauczycieli w zakresie sztuki kulinarnej.

Artykuł podsumowujący, opracowany

przez Krzysztofa Lendziona, analizuje i prezentuje fragmenty narracji nauczycielek i nauczycieli, uczestniczących w projekcie. Zawiera wnioski i refleksje, niejednokrotnie korespondujące z tymi, które zostały wyrażone we wcześniejszych artykułach. Oddajemy zatem w ręce zainteresowanych czytelników książkę, która – jak ufamy – pobudzi ich do rozwoju.

„Modelowy program doskonalenia zawodowego” ukazuje gotową i sprawdzoną koncepcję doskonalenia nauczycieli takich zawodów jak technik technologii żywności, dietetyk, technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik organizacji usług gastronomicznych, kucharz, kucharz małej gastronomii, operator maszyn i urządzeń przemysłu spożywczego.

Treść książki stanowi konfrontację systemu szkolnictwa zawodowego z autentycznymi wymogami rynku pracy oraz sytuacją, panującą w branży gastronomicznej i spożywczej. Zapewne każdy po lekturze tej książki, będzie mógł skorzystać ze wskazówek i doświadczeń nauczycieli, którzy zrealizowali modelowy program doskonalenia zawodowego. Życzymy miłej lektury.

Zespół Zarządzający Projektem

O projekcie

Pierwszym wydarzeniem, inaugurującym projekt była dwudniowa konferencja, która odbyła się 30 czerwca i 1 lipca 2011r. w Windsor Palace & Conference Center w Jachrance nad Zalewem Zegrzyńskim. W konferencji, wzięło udział grono aktywnie działających przedsiębiorców branży gastronomicznej, restauratorzy, wybitni mistrzowie sztuki kulinarnej, m.in. Artur Grajber (szef kuchni Hotelu Sheraton w Warszawie), Michał Tkaczyk (szef kuchni Hotelu Le Méridien Bristol w Warszawie), dyrektorzy szkół o profilu gastronomicznym, nauczyciele przedmiotów zawodowych, a także przedstawiciele kuratorium oświaty. Celem konferencji było wypracowanie programu praktyk dla instruktorów kucharstwa i pokrewnych dziedzin, jego weryfikacja i otwarta dyskusja.

Wypracowanie modelowego programu było czynnikiem warunkującym praktyki, których organizację i wartość treściową określono podczas konferencji.

Zanim jednak nauczyciele udali się na praktyki do wskazanych obiektów gastronomicznych, musieli poddać własne kompetencje merytoryczne i dydaktyczne pod ocenę ekspertów kluczowych. To wszystko wydarzyło się w kolejnych etapach projektu, opisanych poniżej.

Każda kolejna grupa szkoleniowa rozpoczynała cykl praktyk od spotkania z dwoma ekspertami, którzy poddawali nauczycielki i nauczycieli diagnozie początkowej, sprawdzającej wiedzę i umiejętności osób biorących udział w projekcie. Podczas każdej z diagnoz nauczyciele musieli

zmierzyć się z zadaniami, weryfikującymi ich wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu aktualnej sztuki kulinarnej i sztuki nauczania. Diagnozy początkowe bogate były w emocje i sprawiały wiele trudności, wynikających głównie z tego, iż nauczycielki i nauczyciele zostali postawieni w innej roli, niż ta, do której przywykli. Tym razem to oni poddawani byli sprawdzianowi i ocenie. Pomimo niechęci badanych etap ten był niezbędny, ponieważ dostarczał informacji na temat pałacu wiedzy i umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej. Poznanie słabych i mocnych stron stanowiło istotną informację wyjściową dla opiekunów z którymi współpracowali uczestnicy 10-dniowych staży. Nauczyciele zderzyli się z rzeczywistymi warunkami pracy kuchni restauracyjnych i kuchni hotelowych, ale wspomnienia i wrażenia i tak były niezapomniane.

Praktyki odbywały się w dwóch rodzajach zakładów gastronomicznych, różniących się specyfiką, organizacją i tempem pracy. Uczestnicy odbyli 10-dniowe praktyki (80h) w kuchniach restauracyjnych lub hotelowych. Nad możliwością doskonalenia zawodowego czuwali wyśmienici mistrzowie sztuki kulinarnej, reprezentujący najwyższe standardy. Praktyki odbyły się w kuchniach renomowanych hoteli i restauracji. Uczestnicy naszego projektu byli u: szefa kuchni Hotelu Le Meridien Bristol i Gromada w Warszawie, Hotelu Royal w Modlinie, Windsor Palace & Conference Center w Jachrance nad Zalewem Zegrzyńskim oraz szefów kuch-

ni warszawskich restauracji: Moonsfera i Sinnet Tennis Club. Podczas dziesięciu dni pracy w kuchni hotelowej każda osoba uczestnicząca w projekcie realizowała plan zgodny z modelowym programem doskonalenia zawodowego. Każdego dnia uczestnicy pracowali w innym dziale, współuczestniczyli w realizacji bieżących prac i zadań kuchni. To wszystko służyło doskonaleniu umiejętności. Nauczyciele poznali tajniki kuchni śniadaniowej, przygotowalni, kuchni zimnej bankietowej, kuchni gorącej-bankietowej oraz specyfiki pracy w cukierni, a także kuchni restauracyjnej. Praktykanci spędzili dwa dni w kuchni zimnej i cztery dni w gorącej. Poznali tam charakter pracy, wynikający z innych niż w hotelu zadań i potrzeb klientów. Na koniec uczestnicy każdej z 6 grup brali udział w diagnozie końcowej, podczas której ponownie sprawdzano wiedzę i umiejętności z zakresu kulinariów i dydaktyki. Brali udział w zadaniach weryfikujących zmiany w ich kompetencjach. Zadania nadzorowane i oceniane były przez ekspertów – doskonałych szefów kuchni – Michała Tkaczyka i Artura Grajbera. Nauczycielki i nauczyciele z większą pewnością i już bez większego zaskoczenia przyjmowali zadania do wykonania. Głównym celem niniejszej publikacji jest upowszechnianie wypracowanych rekomendacji, dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów praktycznych. Pragniemy tym samym zachęcić i podjąć otwartą dyskusję wokół kondycji szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Projekt „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” przekonuje, że inwestycja w podnoszenie

kompetencji nauczycielek i nauczycieli jest działaniem jak najbardziej uzasadnionym z punktu widzenia troski o jakość szkolnictwa zawodowego w Polsce. Ukazujemy jak ważnym aspektem jest kontakt z rzeczywistymi warunkami pracy, zapoznanie się z zapleczem, stanowiącym prawdopodobnie przyszłe miejsce pracy absolwentek i absolwentów.

Ważny jest zarówno sposób przekazywania czystej teorii jak i praktyki, a także sposób prezentacji.

Jesteśmy przekonani, że projekt stanowił impuls dla osób w nim uczestniczących do podjęcia refleksji nad sobą i swoją praktyką pedagogiczną, obudził nowe pokłady entuzjazmu i zaangażowania.

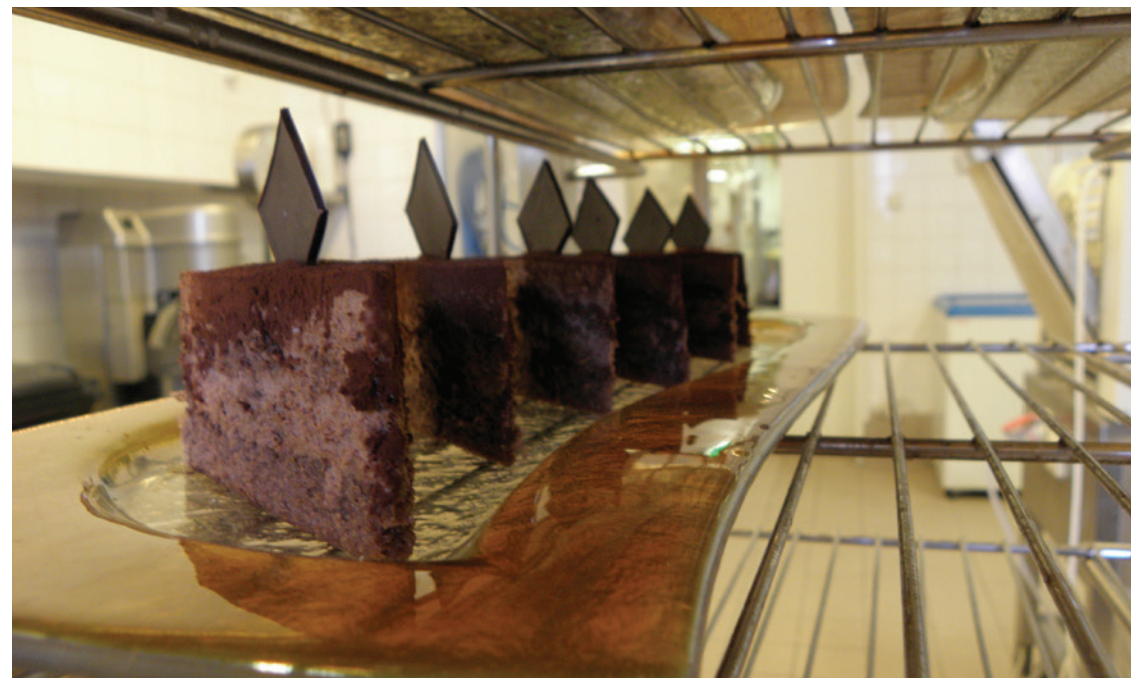
W świetle tego przedsięwzięcia edukacyjnego, które zostało zrealizowane poza formalnym trybem przygotowania nauczycielek i nauczycieli, widzimy dysfunkcję i ewidentne braki nie tylko w systemie oświaty.

Najważniejsze dotyczą wiedzy nauczycielskiej, która jest zdezaktualizowana i często pozbawiona czysto pragmatycznej wartości.

Uważamy, że opisywany w niniejszej publikacji projekt jest niezwykle udanym przedsięwzięciem, które skutecznie i efektywnie wspiera zawodowy rozwój nauczycieli przedmiotów z zakresu gastronomii. Warto doświadczenia osób uczestniczących i realizujących projekt potraktować jako poważny głos w dyskusji na temat szkolnictwa zawodowego w Polsce. Dzięki projektowi nauczyciele przeszli proces, w wyniku którego mogą efektywniej nauczać sztuki kulinarnej. W trosce o ich losy zapraszamy do lektury!

Zasadniczym celem ewaluacji było podniesienie jakości i skuteczności praktyk poprzez oszacowanie pozytywnej zmiany społecznej i ograniczenie negatywnych skutków projektu.

W tym zakresie wykorzystano metody badawcze, związane z oceną osiągnięcia założonych celów i rezultatów oraz diagnozą napotkanych w toku realizacji projektu problemów.



**Przydatne
receptury
- Raport
ewaluacyjny**

1.

Wnioski i rekomendacje z ewaluacji i monitoringu ex post „Profesjonalny nauczyciel branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Badania przedstawione w niniejszym opracowaniu wykonane zostały w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”, zrealizowanego przez Unię Producentów i Pracodawców Przemysłu Mięsnego w okresie od 1 maja 2011 r. do 30 września 2012 r.

Projekt współfinansowany był ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytetu III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.4 „Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia przez całe życie”, Poddziałanie 3.4.3. „Upowszechnianie uczenia się przez całe życie”. Projekt swoim zakresem objął tematykę doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu (dalej NZ) zawodu kucharz i pokrewnych oraz technik technologii żywności i pokrewnych. Geneza projektu wywodzi się z potrzeby podniesienia kwalifikacji profesjonalnych kadry dydaktycznej oraz potrzeby opracowania we współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi programu doskonalenia zawodowego.

Założone cele projektu

Wnioskodawca za główny cel projektu uznał opracowanie w ścisłej współpracy z przedsiębiorcami i szkołami zawodowymi programu praktyk, a następnie organizację i przeprowadzenie praktyk w przedsiębiorstwach dla 84 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodów (IPNZ) związanych z przetwórstwem żywności i gastronomią (w tym co najmniej 17 mężczyzn). NPZ i IPNZ pochodzili z całej Polski. Osiągnięcie celu zaplanowano na okres od 1 maja 2011 do 30 września 2012.

Grupa docelowa projektu

Projekt skierowany był do czynnych zawodowo NPZ i IPNZ (w tym co najmniej 17 mężczyzn) zawodu kucharz i pokrewnych oraz technik technologii żywności i pokrewnych, zamieszkałych (zameldowanych) na terenie całej Polski, którzy z własnej inicjatywy zgłosili chęć podwyższenia kwalifikacji i rozwoju zawodowego. W ramach projektu zaplanowano udzielenie bezpośredniego wsparcia 84 osobom.

2.

Założenia metodologiczne ewaluacji

Cel badania

Zasadniczym celem projektu było podniesienie jakości i skuteczności praktyk poprzez oszacowanie pozytywnej zmiany społecznej i ograniczenie negatywnych skutków. W tym zakresie w ewaluacji konkluzywnej zostały wykorzystane metody badawcze, związane z oceną osiągnięcia założonych celów i rezultatów oraz diagnozą napotkanych problemów. Zaplanowano, że badaniami ewaluacyjnymi zostaną objęci wszyscy uczestnicy programu. Głównym celem badania ewaluacyjnego było uzyskanie pogłębionej wiedzy na temat:

1. Początkowego poziomu kompetencji 84 uczestników/uczestniczek, ich motywacji oraz oczekiwań, potrzeb doskonalenia zawodowego, możliwości osiągnięcia celów projektu w miejscach przewidzianych do realizacji praktyk; świadomości uczestników/uczestniczek w zakresie Gender Mainstreaming;
2. Barrier, utrudniających realizację praktyk, sposobu ich prowadzenia; poziomu zaangażowania uczestników/uczestniczek oraz opiekunów; opinii uczestników/uczestniczek na temat programu oraz warunków jego realizacji;
3. Przyrostu kompetencji zawodowych uczestników/uczestniczek po praktykach;
4. rodzaju zmian w programach praktyk;

5. doboru odpowiednich narzędzi promocyjnych

Przedmiot ewaluacji

Niniejsze opracowanie dotyczy ewaluacji konkluzywnej projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”. Przedmiotem ewaluacji były przewidziane w harmonogramie działania oraz zakładane we wniosku rezultaty „twarde” i „miękkie”, osiągnięte dla wszystkich 6 grup uczestników, które praktyki odbyły od lipca 2011r. do sierpnia 2012r.

Dobór metod i narzędzi badawczych

W ramach realizacji poszczególnych etapów wykorzystane zostały różne metody i techniki badawcze. Sprzyjało to uzyskaniu obiektywnych i wiarygodnych rezultatów. Wybierając metody badawcze i konstruując narzędzia badawcze ewaluator kierował się następującymi założeniami:

- Metody/narzędzia dostarczą wyczerpujących odpowiedzi na pytania postawione przez wykonawcę;
- Narzędzia będą dostosowane do grupy respondentów, do których są skierowane;
- Tam gdzie jest to możliwe będzie się dążyć do multiplikacji źródeł, na podstawie których oparte będą oceny i rekomendacje. Oznacza to zarówno

stosowanie wielu narzędzi badawczych w celu odpowiedzi na dane zagadnienie ewaluacyjne jak i skierowanie danego narzędzia do różnych grup respondentów. W ten sposób uzyskane dane będą mogły być zweryfikowane z różnych stron zgodnie z obowiązującą w badaniach zasadą triangulacji.

- d. Wywiad grupowy FGI oraz indywidualny, pogłębiony IDI z losowo wybranymi uczestnikami/uczestniczkami projektu;
- e. Wywiad CATI z losowo wybranymi opiekunami praktyk i uczestnikami/uczestniczkami projektu po zakończeniu ich udziału w projekcie.

Okoliczności przeprowadzenia ewaluacji

Niniejszą ewaluację przeprowadzono w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Badania ewaluacyjne projektu prowadzono od lipca 2011r. do sierpnia 2012r. Ewaluacja, w celu zapewnienia jej obiektywności, miała charakter zewnętrzny (niezależna od personelu projektu).

Praktyki zostały zrealizowane w okresie od lipca 2011r. do sierpnia 2012r. w 6 zakładach gastronomicznych Hotel Le Meridien Bristol, Hotel Gromada Dom Chłopa, Hotel Windsor Palace Jachranka, Restauracja Sinnet, Hotel Royal, Restauracja Moonsfera

We wszystkich grupach pierwszego dnia praktyk, w kuchni pokazowej firmy Stalgast sp. z o.o., przeprowadzane były testy umiejętności praktycznych, na które składało się wykonanie wylosowanego zadania, obróbki technologicznej żywności oraz sprawdzenie poziomu umiejętności technik rozdrabniania. Przeprowadzono także testy wiedzy z zakresu gastronomii, społecznego funkcjonowania kobiet

i mężczyzn w edukacji i przedsiębiorstwach oraz test dydaktyczny (należało przeprowadzić prezentację dydaktyczną, związaną z technologiczną obróbką żywności). Każdorazowo przeprowadzano także badania ewaluacyjne.

Praktyki monitorowane były przez Koordynatora Merytorycznego i Wykonawcę Monitoringu i Ewaluacji.

Ostatniego dnia, ponownie – jak w dniu pierwszym – przeprowadzane były zarówno testy umiejętności praktycznych i dydaktycznych, jak i badania ewaluacyjne. Rezultaty mierzono osobno dla każdego uczestnika projektu.

Zastosowane metody i techniki badawcze:

- a. Analiza dokumentacji projektu, w szczególności: raportów i kart kompetencji stworzonych przez Eksperta merytorycznego, dotyczących poziomu wiedzy i profesjonalnych umiejętności uczestników/uczestniczek projektu przed rozpoczęciem i po zakończeniu praktyk w przedsiębiorstwach gastronomicznych i przedsiębiorstwach produkcji żywności;
- b. Testy kompetencji dydaktycznych i wiedzy z zakresu tematyki Gender Mainstreaming przeprowadzone pierwszego i ostatniego dnia praktyk;
- c. Badanie ankietowe PAPI uczestników/uczestniczek w dniu rozpoczęcia i w dniu zakończenia dwutygodniowych praktyk w przedsiębiorstwach;

3.

Kompetencje miękkie, motyw, oczekiwania, postawy, poziom wiedzy i umiejętności uczestników i uczestniczek badania

Charakterystyka grupy badawczej

Badaniami ewaluacyjnymi objęto wszystkich uczestników i uczestniczki projektu, tj. 84 osoby, które wzięły udział w projekcie. W badanej grupie znalazło się 69 kobiet i 15 mężczyzn. Jednym z założeń projektodawca uczynił realizację polityki horyzontalnej Unii Europejskiej w zakresie równych szans obu płci na rynku pracy. W celu realizacji tego celu wnioskodawca założył udział minimum 17 mężczyzn w projekcie. Struktura grupy osób, biorących udział w badaniu ewaluacyjnym, ujawnia nadreprezentację kobiet.

Wskaźnik, zakładający ukończenie trwających co najmniej dwa tygodnie staży i praktyk w przedsiębiorstwach przez 84 NPZ i IPNZ, w tym co najmniej 17 mężczyzn, został osiągnięty w 100% dla całej grupy i 88,3% dla grupy mężczyzn.

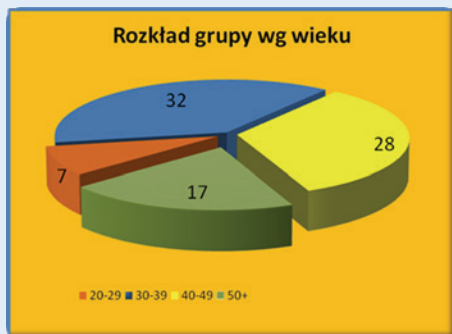
Wszystkie osoby biorące udział w projekcie legitymują się wykształceniem wyż-

szym. Przeważająca większość z nich (68 osób) ukończyła studia na kierunku technologia żywności lub pokrewne tj. technologia gastronomiczna, technologia żywności i żywienie człowieka, biotechnologia żywności, inżynieria żywności, żywienie człowieka z elementami gospodarstwa domowego itp. 11 osób ukończyło studia na kierunkach pedagogicznych takich jak: pedagogika, pedagogika pracy, oligofrenopedagogika, pedagogika społeczno opiekuńcza itp. Wśród badanej grupy znalazły się także osoby z wykształ-



ceniami wyższymi na kierunkach niezwiązanych ani z gastronomią, ani z pedagogiką, takie jak: biotechnologia, rolnictwo, technologia chemiczna. Osoby, których pierwsze wykształcenie nie daje możliwości, by nauczać przedmiotów gastronomicznych, zdobyły dodatkowe kwalifikacje w ramach szkół podyplomowych np. z technologii żywności, żywienia człowieka z elementami gosp. domowego, a także pedagogiki. W projekcie „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” wzięło udział 84 uczestników i uczestniczek. Najbardziej liczną grupę (20 osób) stanowiły osoby w wieku 30-39 lat. Znalazło się tu 19 osób w przedziale wiekowym 40 – 49 lat, 12 osób w wieku 50+ i 5 osób poniżej 29 roku życia. Rozkład grupy wg wieku prezentuje wykres poniżej.

Wykres nr 1. Rozkład grupy wg kryterium wieku.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Średni czas stażu pracy dla całej grupy wynosi ponad 13 lat. Większość uczestników (41 osób) znajduje się najwyżej na drabinie awansu w hierarchii nauczycielskiej, czyli pracuje jako nauczyciel dypl-

omowany. W grupie znalazło się także 20 osób z tytułem nauczycieli mianowanych i 16 nauczycieli kontraktowych. Troje z uczestników w momencie rozpoczęcia praktyk w szkołach pracowało na stanowisku nauczycieli stażystów. Cztery osoby nie zadeklarowały stopnia awansu zawodowego.

Nauczyciele odpowiedzialni są za nauczanie średnio 3 przedmiotów. Są to m.in. technologia gastronomiczna (48 osób), technologia gastronomiczna z towaroznawstwem (9 osób), żywienie człowieka, w tym: zasady żywienia (16 osób), podstawy żywienia człowieka (16 osób), podstawy żywienia i higieny (3 osoby), żywienie człowieka (2 osoby), obsługa konsumenta (18 osób), zajęcia praktyczne (24 osób), wyposażenie techniczne (12 osób), technologia w produkcji cukierniczej (3 osoby), technologia żywności (7 osób), pracownia gastronomiczna (2 osoby), ekonomika i organizacja gastronomii (2 osoby), organizacja pracy w hotelarstwie (4 osoby), organizacja, bezpieczeństwo i higiena prac (1 osoba), organizacja usług gastronomicznych (1 osoba), potrawy przetwórstwa spożywczego (1 osoba), kelner (1 osoba), kucharz małej gastronomii (2 osoby). Nauczyciele biorący udział w projekcie uczą jeszcze takich przedmiotów jak: chemia (5 osoby), dietetyka (4 osoby), higiena i ochrona zdrowia (3 osoby), mikrobiologia (3 osoby), technika biurowa (3 osoby), dokumentacja usług medycznych (2 osoby), etyka (2 osoby), podstawy przedsiębiorczości (3 osoby), rachunkowość (2 osoby), stanowisko pracy rejestratorki (2 osoby), technologia informacyjna (2 osoby) i inne. Rekord to prowadzenie zajęć aż z 7 przedmiotów.

Wśród członków badanej grupy 7 osób aktualnie pracuje także poza szkołą. Wśród wymienionych zawodów znalazły się: asystent wydziału Oświata Zdrowotna, wykładowca uczelni wyższej, redaktor oraz egzaminator w OKE.

Niespełna trzecia część z ankietowanych (28 osób) ma za sobą doświadczenie pracy w gastronomii lub przemyśle spożywczym. Nauczyciele wykonywali m.in. pracę technologów żywności (8 osób), kucharzy, szefów kuchni, pomocy kuchennych (9 osób), kelnerów (3 osoby). Jedna z uczestniczek zadeklarowała wcześniejszą pracę na stanowisku inspektora PIH w dziale przetwórstwa spożywczego, inna – pracę dietetyka. Wielu nauczycieli, którzy mają za sobą praktykę w gastronomii, ma przeświadczenie o dezaktualizacji własnej wiedzy.

- Okazuje się, że tą wiedzę technologiczną trzeba troszeczkę poprawić. Ja uczę w szkole bardzo długo, 22 lata i widzę, że stoimy. Nie mamy tej wiedzy aktualnej. W związku z powyższym pogubiło się nazewnictwo. Pogubiły się techniki krojenia, techniki oparte o nowe technologie. Jesteśmy w ciężkiej sytuacji
- „Ja nie mam np. żadnej [praktycznej wiedzy], oprócz [tej z] praktyk studenckich, żadnego doświadczenia. Praktyki studenckie ponad 20 lat temu! Pod względem specyfiki pracy w zakładzie gastronomicznym jestem zerowa, albo ujemna nawet”.

Dotychczas 57 uczestników i uczestniczek programu brało udział w jakichś formach kształcenia (warsztaty, szkolenia, kursy i inne). Dla części z nich udział w projek-

cie „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” nie jest pierwszym kontaktem z projektem unijnym, skupiającym się na praktykach nauczycielskich. Nauczyciele uczestniczyli już w takich projektach jak: „Nauczyciel bliżej przedsiębiorstwa” – staże w restauracjach w Polsce i Niemczech, „Nauczyciel Obróbki Mięsa w szkole XXI wieku”, „Efektywny Nauczyciel Sztuki Kulinarnej”, „Nauczyciel mistrzem młodych mistrzów”, „PRAXIS – pilotażowy program doskonalenia wiedzy dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w zawodzie technik hotelarstwa”. Część brała także udział w kursach umiejętności komputerowych, ukierunkowanych także na pracę w gastronomii: „Wykorzystanie informatyki w zarządzaniu przedsiębiorstwem gastronomicznym”. Inne kursy związane były ze zdobyciem uprawnień do przeprowadzania egzaminu zawodowego, ale także z przygotowaniem ucznia do podejścia do egzaminu. Wachlarz zainteresowań edukacyjnych jest szeroki. Poszczególni nauczyciele uczestniczyli także w kursach, takich jak: kursy obsługi konsumenta, carvingu, barysty, barmana oraz kursy kuchni innych narodów i regionów, czy kurs serwowania win i herbaty. Część badanych podnosiła swoje kompetencje poprzez udział w kursach pedagogicznych, a także szkolenie z zakresu zdrowego odżywiania – kuchnia wegetariańska, potrawy z dziczyzny, weekend z szefem kuchni, cukiernictwo, kuchnia molekularna. Były to także szkolenia, dotyczące systemu HACCP w przedsiębiorstwach spożywczych, kursy związane z zakresem pracy w dziale oświaty zdrowotnej w PSSE. Nauczyciele biorą

udział także w konferencjach, takich jak konferencja na temat zdrowego stylu życia czy konferencja o uzależnieniach wśród młodzieży.

Jak wynika z badań ankietowych, przeprowadzonych podczas diagnozy końcowej, większość uczestników (79 osób, co stanowi 94% badanych) deklaruje chęć dalszego uczestnictwa w kursach i szkoleniach, aby ciągle podnosić kwalifikacje.

- „Jesteśmy teoretykami, a [przez] to, że pracujemy i uczymy zajęć z technologii sami się musieliśmy nauczyć [praktyki]. Każda kobieta umie trochę gotować, lepiej czy gorzej, gdzieś tam doczytujemy w podręcznikach, uczymy się jak to się robi, ale praktyki nie mamy”.
- „W tym roku dopiero po dwóch miesiącach nauczyłam ich trzymać nóż w ręku, ale to tylko dlatego, że się kiedyś tego nauczyłam. Chciałabym, żeby nas też uczyli takich rzeczy na tych projektach, bo czasami jest tak, że my jako nauczyciele sami nie potrafimy trzymać dobrze noża, szatkować, kroić. My – nauczyciele –powinniśmy od razu być wrzuceni na taką praktykę. Jak widać nie znam fachowych nazw, ale dlatego że na co dzień ich nie używam. Wiem co to znaczy pokroić w zapalkę, poszatkować, porwać itd.
- „Konkretne działania praktyczne tak jak na tym projekcie”;
- „Dotyczące gastronomii, o podobnym stylu pracy jak ten i podobnym przebiegu”;

- „Kursy i szkolenia w zakresie gastronomii oraz hotelarstwa w ujęciu praktycznym”;
- „Przede wszystkim musi to być szkolenie praktyczne, związane z gastronomią”.
- „Kursy, szkolenia, praktyczne działania w produkcji potraw, wyrobów cukierniczych”.

Nauczyciele chcieliby wziąć udział w kursach, szkoleniach głównie z dziedziny gastronomii, hotelarstwa i produkcji żywności. Wśród szczegółowych zagadnień uczestnicy i uczestniczki wymienili: owoce morza, bukiety, cukiernictwo, przetwórstwo spożywcze, carving, nowe trendy sztuki kulinarnej, stosowanie nowoczesnych technik kulinarnych, kuchnia innych narodów, kuchnia molekularna, żywienie ludzi chorych, technologia gastronomiczna, zasady żywienia, dietetyka, dania bankietowe, organizacja pracy w restauracji, szkolenia dotyczące unowocześniania parku maszynowego w przedsiębiorstwach spożywczych, a także nowoczesnych technologii i dodatków do żywności w branży mleczarskiej, przetwórstwa koncentratów, tematyka promocji zdrowia. Nauczyciele zainteresowani są także obsługą konsumenta, barystyką, barmaństwem, hotelarstwem, zasadami obsługi kuchni i organizacji sali, bufetem i serwisem talerzowym.

Trzy osoby spośród badanej grupy zainteresowane są podniesieniem swoich umiejętności z zakresu pedagogiki i dydaktyki. Wśród wymienionych pożądanych kierunków szkoleń znalazły się: pedagogika (jedna osoba zainteresowana jest w szczególności kontaktem nauczyciel

– uczeń). Natomiast jedna z uczestniczek zadeklarowała chęć wzięcia udziału w kursie językowym, ukierunkowanym na specjalistyczny język zawodowy. Jedynie 5 osób nie odpowiedziało jednoznacznie czy zamierza brać udział w jakichkolwiek formach kształcenia. Żaden z ankietowanych nie zdecydował się zaznaczyć odpowiedzi „nie zamierzam w przyszłości brać udziału w jakiś formach kształcenia”.

Świadczy to o osiągnięciu oczekiwanego rezultatu, dotyczącego wzrostu zainteresowania doskonaleniem zawodowym, udziałem w realizacji innowacyjnych programów nauczania, który zakładał liczbę nie mniej niż 74 uczestników. Wskaźnik ten udało się więc osiągnąć w 101,4%.

Nauczyciele, biorący udział w projekcie świadomi są konieczności ciągłego doszkalania.

- „Nauczyciele PZ to grupa która musi się doszkalać. U nas to jest konieczność, bo zostaniemy za uczniami. Zwłaszcza, że uczniowie też chodzą na praktyki do dobrych hoteli, a jak wracają to się okazuje, że (ja) tego nie wiem, tego nie wiem...”

Jak sami nauczyciele przyznają, nie trzeba ich więcej zachęcać do udziału w samokształceniu:

- „Przyjeżdżamy za rok. Już zarezerwowaliśmy czas na wyjazd”.
- „Można więcej, dlatego mamy chęć dalszego szkolenia”.
- „Właśnie dowiedzieliśmy się, że jest nowy [projekt], może w okresie wakacyjnym. Wydaje mi się, że te dwa tygodnie [praktyk] to nie jest dużo, tym bardziej, że są to ciekawe miejsca, ciekawe miasta. Normalnie bym nie pojechała do takiego hotelu”.

• „Ja uważam, że powinniśmy mieć takie praktyki przynajmniej raz w roku, dlatego że gastronomia to jest rewia mody. Zmienia się co rok, co chwila nowość. I to nie [chodzi o] to, że nauczyciel sam sobie musi wyszukać [wiedzę]. To powinno być z góry ustalone, że idziesz na praktyki. A nie – my musimy sobie organizować i czas w pracy, i jeszcze pozwoleń 1500, i jeszcze atmosfera... Jestem młodym nauczycielem, uczę pierwszy rok, i mogę powiedzieć, że to mi się nie podoba. Ja, kiedy jeszcze nie wiedziałam, że będę nauczycielem, już szukałam [praktyk dla siebie]”.

• „To jest mój 3 zawodowy projekt, a każdy był inny. W międzyczasie były studia podyplomowe, różne warsztaty, kursy. Należę do tych osób, które cały czas gdzieś, coś nadrabiają. Więcej jestem w pracy niż w szkole i cały czas się czegoś uczę. Ostatnio [przeszłam] kurs carvingu, kurs baristy. Tak, żebyśmy mieli tę bazę techniczną, to można by i uczniom więcej pokazać, coś zrobić – bez tego się nie da”.

• „To nie jest mój pierwszy projekt(...). Ja sama poszukuję takich informacji i takich możliwości, i tak mam w naturze ciągle uczenie się i doskonalenie swoich umiejętności”.

• „No, nie ma ideałów, ale ja mam w sobie ciągłą chęć do tego żeby się uczyć. Czy to będzie samokształcenie, czy to udział w kursach(...)”.

• „Żeby dalej pociągnąć współpracę”.

• „Liczymy na dalszą kontynuację projektów”.

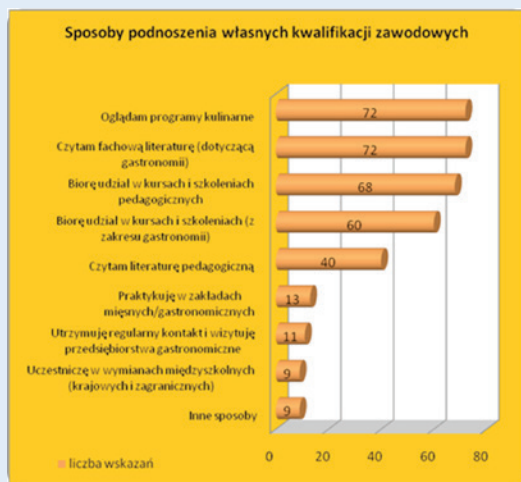
• „Jest potrzeba, żeby ten projekt miał dalsze konsekwencje (...), żeby nie

skończyło się na jednym wyjeździe(...). Oczekujemy kontynuacji”.

- „Myślę, że to powinno być obowiązkowe dla każdego NPZ, raz w roku odgórnie narzucone w ramach lekcji, bo bez tego nie da rady, za szybko się zmienia wszystko”.

Uczestnicy projektu deklarują także stosowanie różnorodnych form samokształcenia. Najwięcej z nich (72 osoby) deklaruje oglądanie programów kulinarnych oraz czytanie fachowej literatury, dotyczącej gastronomii. 68 osób bierze udział w kursach i szkoleniach pedagogicznych, a 60 w kursach i szkoleniach z zakresu gastronomii. 40 osób deklaruje czytanie literatury pedagogicznej.

Wykres nr 2. Sposoby podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez uczestniczki/uczestników projektu.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Odpowiedź „praktykuję w zakładach mięsnych/gastronomicznych” zaznaczyło 13 osób, natomiast „utrzymuję regularny kontakt i wizytuję przedsiębiorstwa gastronomiczne” 11 osób. 9 nauczycieli i na-

uczycielek uczestniczy w wymianach międzyszkolnych (krajowych i zagranicznych). Dwie osoby biorą udział w praktykach dla młodzieży w charakterze koordynatora. Pojedyncze osoby organizują lekcje z szefami kuchni, są autorami zadań do egzaminów, uczestniczą w konkursach dla profesjonalistów i szkoleniach wewnątrzszkolnych, dotyczących gastronomii. Nauczyciele i nauczycielki są świadomi korzyści płynących z samokształcenia ludzi dorosłych. Najwięcej osób z badanej próby (64) twierdzi, że pozwala to zaktualizować wiedzę i umiejętności. Duża część badanych (48 osób) jest zdania, że dzięki udziałowi w różnego rodzaju formach kształcenia zwiększają się szanse na rynku pracy. Według 46 osób doksztalcenie poszerza horyzonty, a dla 40 osób jest czynnikiem pozytywnie wpływającym na wzrost samooceny.

Wykres nr 3. Korzyści wynikające z kształcenia się ludzi dorosłych w opinii praktykantek/praktykantów.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

37 osób jest zdania, że kształcenie umożli-

liwia poznanie ciekawych ludzi, 35 osób, że umożliwia przekwalifikowanie, 30 natomiast, że udział w procesie kształcenia zwiększa szanse na utrzymanie posiadanego zatrudnienia. Szczegółowe dane w tym zakresie prezentuje wykres. Uczestnicy podczas wywiadów grupowych oraz indywidualnych wskazali wiele korzyści, płynących z udziału w projekcie „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”.

- Tak, my jesteśmy na maksa nasyceni tą nową wiedzą. Bardzo nam się podobał sposób prowadzenia tych zajęć, także bardzo pozytywnie oceniamy.

Uczestnicy zapoznali się z funkcjonowaniem zakładów gastronomicznych, stosujących nowoczesne technologie, sprzęt i rozwiązania organizacyjne. Wzrosła wśród nich świadomość dotycząca warunków, w jakich co roku praktykują ich uczniowie po zakończeniu szkoły.

- „[Zyskałam] pojęcie o tym jak pracuje zakład gastronomiczny. Bo to wygląda inaczej w teorii, a inaczej w praktyce: i powtarzalność pewnych [czynności], i realizacja wyjątkowych i pojedynczych zamówień, i kwestie związane z BHP i HACAPEM, i kwestie doboru surowców i magazynowania, i te wszystkie działy przez które przechodzimy, czyli śniadania, cukiernia, kuchnia właściwa przy której jest garmaż, i tzw. rzeźnia”.

Poznaliśmy dużo rzeczy, które będziemy mogli przekazać. To są rzeczy bardzo wartościowe. Nowoczesny sprzęt, wykorzystanie tego sprzętu, nowe technologie, a przede wszystkim funkcjonowanie zakładu gastronomicznego od wewnątrz(...).

- „Mam świadomość, że trzeba by tam popracować dużo dłużej, żeby dowiedzieć się wszystkiego, ale nawet w ciągu tych dwu tygodni mnie się na wiele kwestii oczy otworzyły”.
- „Widzi się jak pracuje duży zakład, prestiżowy hotel, jak to wygląda od środka, co można przekazać uczniom, jak ich przygotowywać do pierwszych zajęć na praktykach, na wiele rzeczy ich uczulić, hierarchia w zakładzie pracy była dla mnie ciekawa. Zależności międzyludzkie dla mnie bardzo ciekawe”.
- „Dowiedzieliśmy się nowych rzeczy, [np.] jak wygląda kuchnia hotelowa”.
- „[Zdobyliśmy] dużą wiedzę, wiele umiejętności, zobaczyliśmy jak pracuje zespół na kuchni”.
- „Ja zobaczyłam jak może wyglądać stół szwedzki z nowoczesnym wyposażeniem”.
- „Zobaczyliśmy jak to wygląda w rzeczywistości. Dzisiaj na tym dziale, jutro na innym”.
- „To jest wielka wiedza zdobyta. Umiejętności też, ale żeby [je] szlifować, to by trzeba było dłużej pracować w zakładzie. Tym bardziej, że my nie jesteśmy kucharzami, tylko nauczycielami, i nie przyjechaliśmy tutaj uczyć się zawodu kucharza, tylko zobaczyć jak ta praca wygląda i jak to potem prezentować uczniom i pokazywać im jak to wygląda po skończeniu szkoły. Czyli pokazywać realia, rzeczywistość {...}”.

Nauczyciele mieli możliwość skonfrontowania swojej wiedzy teoretycznej z praktyką.

- „Na studiach wiedza jest teoretyczna, [dlatego uważam, że trzeba] zoba-

czyć jak naprawdę funkcjonuje praca w kuchni w dużym zakładzie. Ja się nastawiłam na wiedzę, na zobaczenie tej wiedzy teoretycznej, którą się zdobywa na studiach [w praktyce]. I udało się”.

Uczestnicy mieli możliwość podszkolenia swojego warsztatu pracy od strony praktycznej:

- „Najważniejsza praktyka”.
- „Bardzo wartościowa praktyka. Ciekawostki nam pokazano, filetowanie ryb, których nie znamy, bo na co dzień się ich nie kupuje, owoce morza, sushi... Każdy robił swoje”.

Praktyka części nauczycieli pomoże także w przygotowaniu uczniów do konkursów.

- „Co zyskałam? [Znajomość] nowych potraw. Ponieważ przygotowuje uczniów do konkursu, będzie mi łatwiej. Chociaż, przyznam szczerze, że było by mi dużo łatwiej, gdybym miała u boku takiego szefa kuchni, gdybyśmy to mogli robić razem. Była by to niesamowita pomoc (...). Na pewno tutaj troszeczkę sprawniejsza się stałam. Na pewno mądrzejsza, no i – jeżeli byłby taki projekt – będę szukać znowu, i na następny na pewno [się zapiszę]”.

Udział w projekcie pozwolił uczestnikom i uczestniczkom na stworzenie sieci kontaktów, służących do wymiany doświadczeń.

- „Wymiana między nami – nauczycielami, porady dotyczą[ce] zawodowych przedmiotów i nie tylko”.

Części z nauczycieli udało się nawiązać współpracę z opiekunami praktyk, która w przyszłości zaowocować ma zorganizowaniem wycieczek klasowych do restauracji.

- „Uważam, że te praktyki powinny być raz w roku obowiązkowe dla nauczycieli. Oprócz tego, że nabiera się pewności siebie, poznaje się nowych ludzi, nowe kontakty. Jak ma się dobry kontakt z opiekunem praktyk, to potem [można mieć] otwarte drzwi, żeby młodzieży pokazać [zakład gastronomiczny]. Tam gdzie myśmy były – w Moonsferze – mamy zagwarantowane, że (...) można wycieczkę przedmiotową zorganizować”.

Dodatkowo nauczyciele mieli możliwość poznania samych siebie, swoich słabych i mocnych stron.

- *Wiem, że jeszcze dużo rzeczy nie wiem. Dało mi to [szkolenie] perspektywę jakiegoś horyzontu, [pogląd na to] w jakim kierunku mogę się dalej rozwijać. Na pewno spełniło [to szkolenie] oczekiwania i wiem co jeszcze powinnam zrobić żeby być lepsza.*

Dane uzyskane w procesie badań ewaluacyjnych pozwalają stwierdzić, że wskaźnik, zakładający przeszkolenie w obsłudze nowoczesnego sprzętu, technologii i organizacji stosowanej w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw spożywczych i gastronomicznych 84 NZP i IPNZ, w tym co najmniej 17 mężczyzn, został osiągnięty dla całej grupy w 100%, a dla grupy mężczyzn w 88,24%. Oznacza to, że założony przez projektodawcę rezultat projektu nie został osiągnięty dla grupy mężczyzn. Natomiast wskaźnik, zakładający aktualizację wiedzy na temat nowoczesnych technik i technologii u nie mniej niż 74 uczestników i uczestniczek projektu, osiągnięty został w 113,5%.

Uczestników projektu zapytano, o to w jaki

sposób zamierzają wykorzystać zdobytą podczas praktyk wiedzę i umiejętności. Jak wynika z ankiet audytoryjnych, przeprowadzonych wśród uczestników projektu, podczas egzaminów końcowych oraz wywiadów grupowych i indywidualnych, zdobyta wiedza i umiejętności zostaną wykorzystane w sposób wieloraki. Większość (76 osób) zadeklarowała chęć przekazania przyswojonej wiedzy i umiejętności uczniom i uczennicom podczas zajęć szkolnych. Nauczyciele planują dokonać zmian już na poziomie planowania i organizacji zajęć poprzez wprowadzenie „pomysłów na przeprowadzenie zajęć w sposób aktywizujący”. Oto cytaty:

- „Od września musiała pisać rozkład materiału, więc chciałabym wykorzystać to, czego się tutaj nauczę, szczególnie konkretne dania, żeby to było coś nowego, a nie to czego się nauczyliśmy w starych przepisach. Więc przede wszystkim nastawiam się na nowoczesność w gastronomii i chciałabym to przekazać młodzieży”.
- „Wiedzę i umiejętności, zdobyte podczas praktyk, wykorzystam do korekty programu ćwiczeń w pracowni technologii gastronomicznej”.
- „Odbyta praktyka pozwoliła mi skorygować wiedzę i umiejętności, dotyczące prowadzenia zakładu sieci otwartych restauracji. Spełniła moje oczekiwania. Nie jestem kucharzem i nim nie będę. Będę dalej nauczycielem i będę wychowywał młodzież. Efekt końcowy praktyki to własny program nauczania”.
- „Jestem nastawiona na to, żeby wprowadzić własny program autorski do przedmiotów zawodowych po tym

szkoleniu”. Dzięki odbyciu praktyki wśród nauczycielek i nauczycieli wzrosła pewność siebie. Stali się oni też bardziej wiarygodnym źródłem wiedzy dla swoich uczennic i uczniów. Nauczanie, jak przyznają sami wychowawcy, nie musi być już tylko „teoretyczne”, ale jest już poparte rzeczywistymi znanymi przykładami.

- „Na pewno [praktyki] zwiększą prestiż. Jest to też powód do zaprezentowania na szkolnej stronie internetowej [informacji], że byliśmy, otrzymaliśmy certyfikat. To jest też informacja dla dyrektorów i dla rodziców”.
- „Na pewno będę bardziej zdecydowanym nauczycielem, bo jeżeli poznam w praktyce techniki kulinarne, to mój przekaz będzie bardziej wiarygodny. Nawet jeśli nie będę wykonywała z uczniami pewnych potraw, to mogę o nich opowiedzieć: jak smakują, jak wyglądają...Więc to dla uczniów jest bardziej korzystne, no i dla mnie też”.
- „[Staż] podniesie na pewno efektywność pracy, atrakcyjniejsze też będą moje zajęcia z dziećmi, z uczniami, bo będę im miała więcej do przekazania, nie tylko wiedzę książkową, którą do tej pory opanowałam. Myślę, że nauczyciel który zetknął się z takimi rzeczami w praktyce jest wiarygodniejszy [i] dla samego siebie, [i] dla samych uczniów”.
- „Nabyłam nowe umiejętności, moja wiedza też się poszerzyła. Ale ja przede wszystkim sama będę pewniejsza, przekazując pewne treści uczniom tzn. będę wiarygodniejsza, bo będę się opierała nie na wiedzy książkowej, a na swoim doświadczeniu praktycz-

- nym. To jest bezcenne”.
- „No tak, ja na pewno zmienię sposób uczenia, dlatego że ta wiedza i konkretne umiejętności dały mi taką pewność. Nie będę się teraz obawiała żeby uczniom zrobić pokaz”.
 - „Już umówiłem się w hotelu, że będę przychodził z młodzieżą na wizyty studyjne, żeby też zobaczyli realne warunki. W ramach zajęć pozalekcyjnych można iść, żeby zobaczyli jak to wygląda, żeby zobaczyli, że mówię prawdę, i żeby podbudować swój autorytet wśród młodzieży, że jednak moje zdanie też jest bardzo ważne, i że nie jest to tylko książkowe, ale mam już doświadczenie, bo jednak jakieś praktyki przeszedłem, znam osoby, które pracują na stanowiskach w danym hotelu, więc [moja wiedza] to nie jest czysta teoria, tylko poparta też praktyką”.
 - „Uważam, że każdy powinien przez to przejść. Dzisiaj w szkole nie mamy kontaktu z praktyką, z nowościami. Bardzo dużo [staż] daje, ocieramy się o nowości, o to jak rzeczywiście to w kuchni wygląda, nie uczymy się wyłącznie podręcznikowo”.
 - „Zapoznałam się z obsługą nowoczesnego sprzętu. Co innego obsługiwać, a co innego tłumaczyć. Te praktyki naprawdę dużo mi pomogły. Część traktowała te szkolenia [w ten sposób], że „posłucham i odbębnię”. A to była naprawdę nauka zawodu”.
 - „Nabrałam pewności siebie(...)”.
- Dzięki poznaniu wielu nowych ciekawostek gastronomicznych nauczyciele są w stanie w większym stopniu zaangażować młodzież w proces nauczania.
- „Pokazano nam np. jak się sprawdza

- na rękę wysmażenie steku. To są praktyczne rzeczy, [których] uczniowie są bardzo ciekawi. Teoria podparta ciekawostką wpada im do ucha(...)”.
- „Jeżeli czegoś się nauczę, a myślę, że czegoś się nauczę, to będę mogła pokazać uczniom, pochwalić się gdzie byłam, co robiłam, jaki był cel tego projektu. Poza tym, [będę mogła] pokazać im czego się nauczyłam(...). Nawet jeśli nie pokażę, to chociaż opowiem o pewnych rzeczach. Myślę, że oni skorzystają, bo bardzo chętnie słuchają ciekawostek. Lepiej jak coś zobaczą, bo to lepiej działa na wyobraźnię, jak się widzi. Myślę, że to będzie takie doświadczenie, które następnie przeniosę na uczniów, a to się przeniesie na ich oceny”.
- Nauczyciele, dzięki poznaniu oczekiwań pracodawców i zapoznaniu się z opinią kucharzy dotyczącą silnych i słabych stron trafiających do nich absolwentów szkół gastronomicznych, są w stanie lepiej przygotować uczniów do przyszłej pracy.
- „Jeżeli będę prowadziła zajęcia w pracowni gastronomicznej, to chciałabym prawidłowo pokazywać techniki. Jak już się sama nauczę, to [chciałabym wiedzę] prawidłowo przekazywać dalej uczniom i starać się wyrobić w nich odpowiednie nawyki”.
 - „Wiedzę i umiejętności uzyskane podczas stażu będę przekazywać moim uczniom, zajęcia będą bardziej atrakcyjne, a uczniowie lepiej przygotowani do przyszłego zawodu”.
 - „Wiedza i umiejętności zdobyte podczas praktyk pozwolą mi lepiej przygotować uczniów w zakresie wiedzy zarówno teoretycznej jak i praktycznej

- tak, aby absolwent po szkole gastronomicznej mógł rozpocząć pracę od zaraz”
- „Na pewno dużo rzeczy wykorzystamy na zajęciach, bo OP i kucharze nakierowali mnie [na to], czego brakuje uczniom, na co zwracać uwagę”.
 - „Zwrócimy uwagę na takie rzeczy, które są ważne dla pracodawców: trzymanie noża, krojenie, odpowiedni ruch noża...”.
 - „Nowe receptury, stosowanie międzynarodowego słownictwa w gastronomii. Trzeba będzie zwrócić uwagę uczniom na te pojęcia, bo kiedy pójdą na praktyki lub do pracy, to [będą musieli] wiedzieć co szef do nich mówi”.
- Pogłębiona wiedza i umiejętności posłużą nauczycielom także przy organizacji imprez, podczas których szkoła zapewnia obsługę gastronomiczną.
- „Zawsze jest problem jak nazwać potrawę. A tutaj[sze] nazewnictwo pomoże. Na pewno podglądnałam troszeczkę kwestie organizacyjne. Przyjęcie dla 250 osób – jak to fajnie można zorganizować, jak szybko, sprawnie można to przeprowadzić. Myślę, że to na pewno będzie bardzo pomocne. Jeżeli jakaś impreza będzie w szkole, to będzie mi zdecydowanie prościej. Na pewno dzięki temu projektowi jestem pewniejsza swoich umiejętności. Utwierdziłam się w przekonaniu, że nie jest tak źle, i mogę, w razie czego, pracować na stanowisku kucharza. Na pewno też jakieś umiejętności po prostu zdobyłam, nauczyłam się, i to jest bardzo, bardzo cenna rzecz dla mnie”.
 - „Pokażemy uczniom jak wygląda kuchnia hotelowa, jak wygląda organi-

- zacja. Myślę, że sporo można przekazać uczniom, np. dekorowanie potraw czy nawet te potrawy, które wykonujemy na tej diagnozie. Nasza szkoła organizuje bankiety, i [tę wiedzę] można tam wykorzystać”.
- „Ja dostałam mnóstwo przepisów z cukierni, które na pewno przeniosę, chociażby na najbliższą wigilię. Takie praktyczne rzeczy, przede wszystkim nowoczesne technologie, nazewnictwo”.
- Praktyki w nowoczesnych przedsiębiorstwach gastronomicznych wprowadziły do pracy uczestników świeżość, związaną z poznaniem nowych sposobów przyrządzania potraw.
- „Dla mnie wiele rzeczy, które tutaj zobaczyłam, jest pewną inspiracją w kuchni. Bo w pewnej chwili człowiek popada w rutynę, robi te same rzeczy. Więc dla mnie jest to odświeżenie spojrzenia, poznanie nowych sposobów podawania, i dla mnie to bardzo dużo znaczy. Ale też dzieciaki, gdy wyjdą ze szkoły, trafią do kuchni, i powinny mieć to nowoczesne spojrzenie. Tego brakowało w mojej pracy”.
 - „Wzbogacenie zajęć dydaktycznych o nowe, ciekawe receptury gastronomiczne, wyposażenie młodzieży w umiejętności niezbędne do pracy w gastronomii, wzbogacenie języka zawodowego”.
 - „To, czego się nauczymy, przekazujemy dalej. Trzeba uczyć młodzież otwartości na nowe rzeczy, że świat się nie kończy na tym, czego uczymy na zajęciach pod kątem tych nieszczyśnych egzaminów, że są inne kuchnie... Żeby zobaczyli, żeby spróbowali

tych potraw(...)”.

Dzięki udziałowi w projekcie wśród nauczycieli nie tylko wzrosła pewność siebie ale też świadomość, że dzięki ciężkiej pracy ich uczniowie są w stanie osiągnąć wymarzone cele.

- *„Na pewno tych uczniów, których uczyć (akurat mam w tym roku czwartą klasę), też będę motywował:, żeby próbowali sięgnąć dalej, żeby nie bali się tych lokali z dużymi gwiazdkami, bo to nie jest takie straszne, tylko człowiek musi chcieć się szkolić”.*

Nauczyciele poznali wiele nowych receptur oraz sposobów przygotowywania, obróbki i dekorowania potraw, co pozwoli im na wprowadzenie innowacji w przygotowywaniu ćwiczonych w szkole potraw.

- *„Na ile nasze możliwości i lokalowe, i wyposażenie pozwoli, to będę wprowadzała te nowości. Szczególnie sposoby dekoracji, bo to jest bardzo oryginalne”.*

Uczestnicy projektu przekonani są, że są w stanie uatrakcyjnić zajęcia lekcyjne poprzez: „wprowadzanie na lekcję fachowego nazewnictwa obcojęzycznego, dotyczącego nazw potraw, sposobów krojenia, wykorzystywania nowoczesnych metod przygotowywania potraw”, „wykorzystanie fachowego słownictwa i terminologii stosowanej w rzeczywistych warunkach pracy”, „wprowadzenie nowych potraw na zajęciach ćwiczeniowych”, „podawanie (w czasie lekcji) przykładów, poznanych w czasie praktyk”, „wprowadzenie nowych receptur, trendów w gastronomii”, „pokazanie ciekawostek w dekoracji”. Nauczyciele są przekonani, że dzięki udziałowi w projekcie są w stanie lepiej przygotować swoich uczniów do czekających ich

wyzwań na rynku pracy. W tym celu zamierzają: „ukierunkować pracę z uczniami na nowe techniki, organizację pracy, nowe rozwiązania kulinarne, produktowe”, „informować uczniów o funkcjonowaniu kuchni hotelowej, organizacji pracy, technikach doskonalenia potraw”, „wprowadzić na lekcjach międzynarodowe metody krojenia warzyw, innowacje technologii obróbki cieplnej”, „przekazać uczniom informację o specjalistycznym sprzęcie gastronomicznym”. Zamierzają to zrobić w nauczaniu technologii gastronomicznej, rachunkowości zakładów gastronomicznych, obsługi konsumenta, na zajęciach z technologii cukierniczej, przedmiotach z technologii gastronomicznej z towaroznawstwem, przy przekazywaniu informacji, dotyczących technologii przetwórstwa mięsnego. Dziesięć osób z badanej grupy zadeklarowało, że przyswojona podczas praktyk wiedza i umiejętności posłużą im do urozmaicenia domowego menu. Ośmioro nauczycieli twierdzi, że odbyty staż pomoże „podczas przygotowywania uczniów do olimpiad i konkursów kulinarnych”, a także „przy organizacji samych konkursów”. Pojedyncze osoby wskazały, że „wiedza posłuży także do promocji racjonalnego odżywiania i zdrowego trybu życia”, „przy przygotowywaniu imprez okolicznościowych w ramach współpracy ze środowiskiem i instytucjami lokalnymi, współpracującymi ze szkołą”, a pewne umiejętności „pozwolą również udoskonalić pracę wychowawczą”, zostaną wykorzystane także „w stołówce szkolnej względem organizacji pracy” i oczywiście „w pracy, w kuchni domowej”. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że po odbyciu praktyk starać się będzie „aktywizować

uczniów do poznawania nowych technik i potraw – poza podręcznikiem”.

Nauczyciele biorący udział w projekcie przekonani są o wartości zdobytej wiedzy i umiejętności, i w trosce o rozwój swoich uczniów deklarują chęć dzielenia się wiedzą także z innymi nauczycielami zatrudnionymi w tych samych placówkach edukacyjnych.

- *„Swoją wiedzę i umiejętności zdobyte podczas praktyk wykorzystam w pracy dydaktycznej z uczniami, podzielę się z koleżankami z kierunku gastronomicznego”.*
- *„[Zamierzam] przekazać nową wiedzę i umiejętności zdobyte na praktyce koleżankom i kolegom na zebraniach Zespołu Przedmiotów Zawodowych”.*
- *„Wzbogaci to mój warsztat pracy, który przekażę koleżankom w zespole przedmiotowym”.*

Wskaźnik zakładający udoskonalenie warsztatu pracy u nie mniej niż 74 nauczycieli został na tym etapie realizacji projektu osiągnięty dla całej grupy w 113,5%.

Motywacje uczestników badania

Uczestnicy podczas badania ewaluacyjnego zapytani zostali o motywacje wzięcia udziału w projekcie. Wśród najczęściej wskazywanych odpowiedzi znalazła się chęć poznania aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w przedsiębiorstwach przetwórstwa spożywczego i gastronomicznego (4,9 w 5-punktowej skali ważności). Jako motywacje ważne wskazane zostały: chęć poznania czegoś nowego (4,8), chęć udoskonalenia dydaktycznego i metodycznego warsztatu pracy

(4,8), chęć pozyskania doświadczenia pracy w przedsiębiorstwie wykorzystującym aktualnie stosowaną technologię, sprzęt i technologie informatyczne oraz poznanie rzeczywistych warunków pracy i organizacji takiego przedsiębiorstwa (4,8). Innymi ważnymi motywami okazały się być: potrzeba samorozwoju i samorealizacji (4,7) oraz nieodpłatność szkoleń (4,2). Jako średnio ważne motywacje uczestnictwa nauczyciele określili: chęć poznania nowych ludzi (3,8), opis i reklamę projektu (3,5). Chęć urozmaicenia życia (2,7) oraz chęć uzyskania awansu zawodowego (2,4) okazały się być motywami bardzo mało ważnymi. Badani zadeklarowali, że zarówno sugestia/prośba dyrekcji (1,7), jak i decyzja/nakaz dyrekcji (1,3) stanowiły motywacje nieważne, co świadczy o tym, że decyzja o przystąpieniu do programu była dobrowolna. W wywiadach jednak jedna z uczestniczek przyznała, że motywem jej przystąpienia była:

- *„Przed wszystkim dyrekcja, bo nas motywowała, żebyśmy – jako nauczyciele – jeszcze więcej... To była propozycja nie do odrzucenia. Ciągłe powiększenie swojej wiedzy”.*

Mimo, że dyrekcja „uznaje, że trzeba podnosić kwalifikacje”, to nauczyciele napotykały na przeszkody, związane z opuszczeniem miejsca pracy. Nauczyciele zmuszeni są na czas praktyk organizować we własnym zakresie zastępstwa koleżeńskie, które po powrocie zmuszeni będą bezpłatnie odrobić.

- Wszystkie te godziny, które nam przepadły, odpracowujemy na zasadzie wymian. Nie ma tak, że mamy urlop szkoleniowy, wracamy i wchodzimy

w swoje godziny. Dyrekcja sama nas zapytała, czy jesteśmy zainteresowane udziałem w projekcie pod warunkiem, że wszystkie godziny będą odpracowane na zasadzie zamiany. Największą barierą była szkoła. Niby [dyrekcja] chce, żebyśmy się kształcili, ale nie chce nas puszczać w czasie pracy, więc musiałem urlopy bezpłatne kombinować, odrabiać godziny. To jest najgorsze. Mi się udało, bo klasę mam na praktykach, ale godziny które tracę, będę musiał odrobić. Wyżej opisana historia jednego z uczestników zakończyła się jednak w miarę pomyślnie.

- „Udało się, rano lekcje, popołudniu praktyka do 23.00. Później poszedłem do pani dyrektor, troszeczkę porozmawiałem, ona złagodniała, i dostałem 2 dni wolnego, więc miałem możliwość bycia po 12 godzin na praktykach. Chciałem jak najwięcej wykorzystać tego czasu. Pani dyrektor twierdzi, że idzie reforma, trzeba być na miejscu, a w nowej reformie jest tak, że jest minimalna liczba godzin do przepracowania i do zrealizowania podstawy programowej, więc jeśli nauczyciel teraz nie zrealizuje, to później ciężko będzie mu wyjść z pracy. Żeby zrealizować dane cele podstawy programowej [mamy] 300h(...). Jeśli jest mniej, jest kłopot. Dyrekcja po rozmowie chyba już jest świadoma. Pani dyrektor zorganizowała specjalne spotkanie komisji przedmiotów zawodowych i zachęcała do udziału, poprosiła żebym powiedział parę słów o projekcie. Mnie się wydaje, że teraz będzie dużo, dużo lepiej. Przygotowałem pokaz slajdów dla pani dyrek-

tor i wszystkich NPZ. Było wielkie zainteresowanie, wręcz zachwyty”.

Nauczyciele, przystępując do udziału w projekcie w większości przypadków, kierowali się troską o dobro swoich uczniów. Uczestnicy chcieliby pogłębić swoją wiedzę by sprostać wymaganiom młodzieży.

- „Zawsze uważałam że każdy pracownik powinien podnosić swoje kwalifikacje. Teraz chyba nie ma takiej dziedziny, która by się nie rozwijała. Może jedna szybciej, druga wolniej, ale jednak rozwijamy się. I my [nauczyciele] też powinniśmy wiedzieć więcej. Tym bardziej, że uczniowie wychytują naszą niewiedzę. Także przede wszystkim jest motywacja podniesienia swoich kwalifikacji”.
- „Czasami staramy się robić podreżnikowo i poprawnie, a [uczniowie] mają w programie praktyki zawodowe. Trafiają (...) na 8 tygodni w dwóch turach na praktykę zawodową, wracają i widzą pewne rzeczy, które nie powinny być robione tak, jak uczymy(...). Chcemy lepiej pracować, i dlatego tu jesteśmy”.
- „Ja zawsze byłam nauczycielem żywienia, [a tu jest] zupełnie inny dynamizm pracy. Tutaj na technologii można o wiele więcej pokazać, poruszyć kreatywność młodzieży. A teraz mam w grupie takie osoby, które biorą udział w konkursach, i – w sumie – ja powinnam się od nich uczyć. Tak nie powinno być, nauczyciel powinien mieć jakiś zasób wiedzy i pomagać uczniom i ich mobilizować. W sumie oni mnie zmobilizowali”.
- „Jestem w tym projekcie, żeby się jak

najwięcej nauczyć i móc przekazywać wiedzę, żebym nie był w tyle, i żeby mnie uczniowie nie prześcigali, chociaż mam takich uczniów, którzy są nawet wyżej niż ja w umiejętnościach. Ale uczę ich, że jeśli coś wiedzą, współpraca najważniejsza”.

- „Zawsze jadę z aparatem, robię zdjęcia i później zdaję im [uczniom] relację gdzie byłam, co robiłam, co zobaczyłam nowego. Słuchają, jedni z większym zainteresowaniem, inni z mniejszym, ale są ciekawi co tam nowego w świecie”.
- „Jak [teoria] jest poparta zdjęciami, to uczniów zaciekawi”.
- „Mi się bardzo spodobało. [W] regulaminie nie było dokładnie napisane czego się nauczymy, ale byłam ciekawa na czym będzie polegać ten projekt, [czy] zobaczę kuchnię na wysokim poziomie od środka. W Mariocie kiedyś byłam z klasą, czy u nas w Królu Kazimierzu. To nie jest to samo, bo to jest wejście na godzinkę, przeleceńnię się po kuchni, krótka prezentacja szefa kuchni i do widzenia. Także taka prawdziwa praca od wewnątrz mnie ciekawi”.

mamy praktykę – jestem sobie w stanie wyobrazić – podobne warunki jak na Zachodzie, więc będzie im łatwiej [po tym] jak im powiem czego oczekuje się od nich, jakie muszą mieć umiejętności. Bo mam sygnały od uczniów, których uczyłam, [że] w Anglii czy w Irlandii to nie to, że zupełnie czegoś innego ich uczymy, a zupełnie coś innego zastają na Zachodzie”.

Świadomość konieczności ciągłego podnoszenia kwalifikacji na niepewnym rynku pracy oraz chęć jak najlepszego wykształcenia przyszłej kadry gastronomicznej były także motywami skłaniającymi do udziału w projekcie.

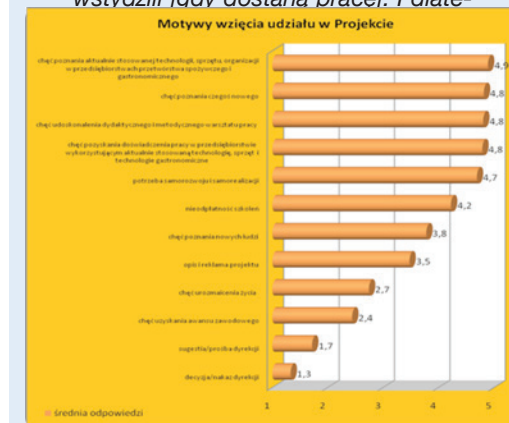
- „Wiadomo, że jest teraz wiele szkół gastronomicznych ale zostaną tylko te, które [nie tylko] posiadają odpowiednią bazę gastronomiczną ale i kadrę z odpowiednimi umiejętnościami, kwalifikacjami. I to nie tylko [chodzi o] studia, bo wiadomo, że studia nie uczą praktyki, a my musimy łączyć teorię z praktyką i mamy duże wyzwania odnośnie oczekiwań zakładów pracy. Chciałbym przyczynić się do tego, żeby moi uczniowie (...) się nie wstydzili [od] dostania prace]. I dlatego

Wykres nr 4. Motywacje uczestników/uczestniczek do wzięcia udziału w projekcie

Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Część z uczestników przystąpiła do projektu w celu **poznania wymagań pracodawców i odpowiedniego przygotowania uczniów**.

- „Dzieciaki jadą na Zachód, a tam gdzie



go tutaj jestem”.

Motywy skłaniającym do udziału w projekcie była dla uczestników możliwość wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami przedmiotów zawodowych z zakresu gastronomii.

- „Jest motywacja spotkania nowych ludzi, właśnie poznałam już koleżkę, z którą mogłam porozmawiać. To jest to: wymiana doświadczeń. Na takich spotkaniach, spotykamy się i mówimy o egzaminach na przykład, jak wypadają, jakie [są] oczekiwania uczniów. Czyli spotkania po prostu z kadrą pedagogiczną”.

Nauczyciele motywowani są także prawdziwą pasją do gotowania.

- „Ja uwielbiam gotować, to jest główny motyw. Sama nie lubię tylko teorii, więc na wszystkich lekcjach jest ten pokaz. Tylko ja jestem słabo zorganizowana czasowo, bo zawsze się wydłuża, zawsze coś dodatkowo robimy. Nie mam na co dzień kontaktu z dużym hotelem. I po prostu chcia-

łabym się wyżyć w czasie [praktyki] kulinarnie, ale boję się tego, że będzie to na zasadzie obserwacji. Tego bym nie chciała”.



4.

Oczekiwania względem projektu

Nauczyciele zdecydowali się na udział w opisywanym projekcie, bowiem pragną się doskonalić i rozwijać, motywowani są chęcią doskonalenia własnego warsztatu pracy i chęcią poznania aktualnie stosowanych technologii, sprzętu i rozwiązań organizacyjnych. Badane osoby mają różne oczekiwania związane z udziałem w projekcie. Oczekiwania większości z badanych osób (47 osób) odnoszą się do czegoś nowego, innowacyjnego lub do osiągnięcia jakiegoś określonego celu metodą innowacyjną. Badane osoby wśród oczekiwań swoich wymieniły: „zapoznanie z nowoczesnymi technikami kulinarnymi, nowoczesnymi narzędziami oraz z zasadami funkcjonowania przedsiębiorstwa gastronomicznego”, „z nowoczesnym sprzętem gastronomicznym, zasadami sporządzania i dekorowania potraw”, „naukę o sztuce nowoczesnego żywienia gastronomicznego, poznanie nowych technik kulinarnych”, „poznanie nowoczesnych technik pracy w zakładach gastronomicznych, trendów w dekorowaniu potraw, poznanie nowych maszyn gastronomicznych i możliwości ich stosowania w gastronomii”, „zapoznanie z nowymi trendami w gastronomii, możliwości obsługi nowoczesnego sprzętu gastronomicznego”, „ćwiczenie nowoczesnych technik kulinarnych, obsługa nowoczesnych urządzeń gastronomicznych”, „zapoznanie się z nowymi technologiami

wykonywania potraw i ich dekorowania. Obsługiwanie nowoczesnego sprzętu”, „nauka nowych nazw, używanych w gastronomii oraz praktyka w sporządzaniu nowych potraw znanych i mniej znanych na świecie”, „znajomość nowoczesnych, innowacyjnych rozwiązań technologicznych, znajomość i zastosowanie nowoczesnego sprzętu w gastronomii, nowa terminologia w gastronomii”. Świadczy to o dość dobrze rozwiniętej postawie na szukanie innowacyjnych rozwiązań, dotyczących sztuki kulinarnej. Znacząca część badanych (29 osób) komunikuje chęć uzupełnienia wiedzy i umiejętności praktycznych. W ankiecie badani tak opisywali swoje oczekiwania:

„chciałabym poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą obsługi konsumenta”, „nauczyć się jak wykorzystać nietypowe surowce gastronomiczne w produkcji gastronomicznej”, „doskonalić i poszerzać swoje umiejętności”, „obsługa specjalistycznego sprzętu gastronomicznego, sporządzanie potraw z wykorzystaniem mało popularnych środków spożywczych, techniki dekorowania potraw”, „zdobycie większych umiejętności praktycznych w zakresie nowych trendów gastronomicznych”, „oczekuje, że nauczę się przygotowywać potrawy różnych kuchni świata, jak ocenić przydatność kulinarną mięs, dokonywać obróbki wstępnej mięs, ryb, techniki kulinarne. Chcę poznać organizację pra-

cy w kuchni hotelowej, nowe rozwiązania w gastronomii”, „chciałabym się nauczyć nowych nazw używanych w gastronomii oraz dokształcić praktykę w sporządzaniu nowych potraw znanych i mniej znanych na świecie”, „poznanie planowania produkcji i rozliczanie. Kuchnia zimna – dekoracja potraw, nowe technologie i urządzenia w gastronomii”.

Wśród uczestniczek znalazły się osoby z niewielkim stażem pracy w dziedzinie nauczania gastronomii. Osoby te oczekują głównie **podniesienia jakości warsztatu pracy praktycznej**.

- „Ponieważ jestem początkującym nauczycielem, przeprowadziłam 2 lekcje technologii, dlatego tak niekorzystnie wypadłam. Nie chciałam robić nic na siłę. Chcę się tego nauczyć. Mogę przeczytać się mnóstwo książek natomiast praktyki nie da się nauczyć. Pierwszy raz dzisiaj robiłam stek i oczywiście go źle zrobiłam, ale tak jak tu się szefowie śmieją, trzeba zrobić kilkanaście takich steków, żeby umieć go wysmażyć i mam nadzieję, że się tego nauczę. Więc oczekuję głównie praktyki. Wiedzy oczywiście też ale wiedzy połączonej z praktyką”.
- „Te nowinki, nowe techniki, (...) np. nowe techniki układania potraw, dekorowania potraw. To się zmienia są jakieś trendy. My operujemy nazewnictwem książkowym, [a] w książkach nie ma tego nazewnictwa, które stosuje się w kuchniach profesjonalnych”.
- „Pracuję już 23 lata, wcześniej pracowałam jako wychowawca w internacie czyli miałam wykształcenie pedagogiczne, stąd też moje oczekiwania są naprawdę duże. Tym bardziej, że

mamy kuchnię, wyposażoną w nowoczesne urządzenia, ale jednak nie wszystkie które będą miała okazję zobaczyć, dotknąć na stażu. Jestem bardzo otwarta na wszelkie nowinki, sugestie mistrzów, a poza tym mam też świadomość, że w szkole nie mamy do czynienia z taką ilością produktów spożywczych jaką mogę mieć na praktyce tutaj. W hotelu jest szerszy asortyment spożywczy”.

- „Liczę na wzbogacenie mojego doświadczenia, bo pracy nie zamierzam zmieniać. Pracuję już 30 lat, więc jestem już nauczycielem z dużym stażem, bardziej teoretykiem niż praktykiem, aczkolwiek też robimy jakieś cateringi, ale one wyglądają inaczej, potrawy są jakieś wymyślone, [które] gdzieś tam robią szefowie kuchni na wysokim poziomie (...). Ale my uczymy się sami, nie jesteśmy absolutnie kucharzami wykwalifikowanymi, ale podstawy jakieś tam mamy. Mam nadzieję, że po tym projekcie one się zmienią znacznie, że coś więcej będziemy mogli pokazać, nie tylko uczniom ale także zaprezentować osobom, które wynajmują od nas cateringi. Najbardziej mi zależy żebym ja na tym skorzystała, a później to przeleję na uczniów. A jak wyjdzie to zobaczymy”.

Niewielu mniej nauczycieli (24 osoby) oczekuje, że dzięki udziałowi w projekcie będą mogli poznać specyfikę pracy zakładów gastronomicznych. Nauczyciele wśród swoich oczekiwań wymienili: „zapoznanie się z zasadami funkcjonowania hotelu i obsługi service room”, „zapoznanie z funkcjonowaniem zakładu gastro-

nomicznego w Warszawie”, „poznanie organizacji pracy w zakładach gastronomicznych i spożywczych”, „zapoznanie się z pracą w rzeczywistych warunkach – w kuchni restauracyjnej i nauka paru praktycznych rzeczy”, „zapoznanie ze strukturą i funkcjonowaniem przedsiębiorstw z branży gastronomicznej, nauka fachowej terminologii, obsługa naczyń i urządzeń, przekładania teorii na praktykę”, „obserwacja pracy kucharza w restauracji hotelowej dobrej kategorii, jakie nowe techniki sporządzania potraw stosują kucharze, ćwiczenia sporządzania potraw pod okiem mistrza – szefa kuchni aby zwiększyć swoje umiejętności”.

Nauczyciele, **poznając specyfikę pracy zakładów gastronomicznych**, chcieliby szczególnie **zapoznać się z oczekiwaniami pracodawców** względem absolwentów szkół gastronomicznych, **zapoznać się z parkiem maszynowym** oraz organizacją pracy, stosowanymi w nowoczesnych przedsiębiorstwach gastronomicznych.

- „[Chciałabym] od pierwszej klasy w uczniach wyrobić nawyk porządku na stanowisku pracy, przestrzeganie zasad BHP, higieny produkcji, że trzeba obróbkę wstępną zachować, [pokazać] uczniom ciekawostki, [których] w przepisach BHP nie ma, np. że nie możemy podkładać ścierkę pod deskę do krojenia, ale wiem że w hotelu, czy restauracji to wymagają”.
- „Ja bardzo długo już pracuję teoretycznie, tzn. my mamy technologię, gdzie są ćwiczenia ale ja jestem odezwana od zakładów pracy i nie mam możliwości wglądu [w to] co się dzieje nasz (...) absolwent pójdzie (do pracy),

na co on tam musi liczyć, co go czeka. Myślałam że jak wezmę udział w tym projekcie, będę widziała od podszewki, no i nie ukrywam, że pod okiem mistrza popróbuje różnych rzeczy, bo jak się tylko pracuje w szkole, to wiadomo, że człowiek nie jest doskonały, nie jest omnibusem. Jak coś zna, to z literatury, a to nie jest życie. Życie idzie naprzód w takim tempie, że głowa boli. Czysta ciekawość mnie skłoniła”.

- „Zapisałam się do tego projektu i bardzo się cieszę, że zostałam zakwalifikowana, bo chciałabym poznać wykorzystanie parku maszynowego w zakładzie gastronomicznym. Od niedawna uczę też takiego przedmiotu jak „wyposażenie zakładów gastronomicznych”, i – szczerze mówiąc – nie wiem jak można wykorzystać w praktyce np. dane maszyny i urządzenia, nawet drobny sprzęt gastronomiczny. Żeby poznać jak największe zastosowanie praktyczne w technologii gastronomicznej, żeby móc przekazać młodym uczniom, młodym kadetom [tajników] sztuki kulinarnej”.
- „Poznać prawidłowe funkcjonowanie zakładu gastronomicznego, czyli rozliczanie, dokumentację ale także typowe obowiązki na danym stanowisku pracy, żeby można było poobserwować, porozmawiać poznać całe menu i obserwować jak idzie współpraca w obrębie grupy, czy uczyć młodzież współpracy, czy tak wymyślać zadania projektowe, żeby zaangażować i kelnera, i kucharza np. w realizację jednego projektu”.
- „Na pewno byśmy chciały dowiedzieć się czegoś nowego w kwe-

stii kulinariów, czyli nowych technik przygotowania potraw z wykorzystaniem sprzętu chciałybyśmy zobaczyć nowy sprzęt. My mamy wyposażone pracownie, ale może tu coś nowego byśmy zobaczyły, byśmy nauczyły się obsługiwać. Może kiedyś będziemy miały u siebie, będziemy potrafiły trochę przekazać [techniki obsługi], (...) po to tu przyjechałam. No i żeby odpocząć na plaży”.

O osoby biorące udział w badaniu wykazują **chęć podniesienia kwalifikacji** niezbędnych do efektywnej pracy z uczniami:

„Poszerzyć trochę moje umiejętności, pogłębić wiedzę, bo to już na prezentacji było widać, że potrawy nie znam. Zdobyc większe doświadczenie, poznać jakiś sprzęt nowszy. Wiadomo, że szkoły starają się mieć [nowoczesny sprzęt], ale dużo rzeczy pewnie nie mają.

- „[Chciałabym zyskać] przygotowanie dobre do tego, aby prawidłowo przekazać uczniom [wiedzę] na temat przygotowywania potraw, organizacji pracy w gastronomii”
- „Chciałabym, żeby uczestnictwo

móc uczniom przedstawić zagadnienia gastronomiczne w sposób bardziej ciekawy, bardziej przystępny dla nich”, „zdobytą wiedzę i umiejętności praktyczne chciałabym wykorzystać w pracy z uczniami”.

Nauczyciele liczą, że udział w projekcie stanowić może początek dłuższej współpracy pomiędzy szkołą a przedsiębiorcami. Żywią nadzieję, że w przyszłości, dzięki zdobytym kontaktom, będą mogli **organizować spotkania z szefami kuchni**.

- „Jeżeli będę miała możliwość nawiązania kontaktu z szefami, czy z kucharzami z danej restauracji dzięki temu projektowi, to będę chciała ich zapraszać do mnie do szkoły, bo ja uczę w Warszawie. O dziwo młodzi kucharze bardzo chętnie przyjeżdżają, i sami nas uczą, więc to też jest dla mnie przeciągnięcie tego szkolenia, nie bezpośrednio, ale nawiązanie kontaktów jeżeli chodzi o gastronomię”.
- Wykres poniżej prezentuje poziom spełnienia poszczególnych oczekiwań. Kafeteria możliwych odpowiedzi różni się nieco od wymienionych powyżej oczekiwań. Kafeteria ta została utworzona na podstawie odpowiedzi, udzielonych przez uczestników pierwszej grupy na pytanie otwarte „Jakie są Pana/Pani oczekiwania, dotyczące uczestnictwa w projekcie?”

Wykres nr 5. Poziom spełnienia oczekiwań.

Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84



Wyniki badań wskazują, że wszystkie z badanych oczekiwań spełnione zostały w stopniu wysokim (ocena od 4,1 do 4,7). Uczestnicy wskazali, że w stopniu wysoko satysfakcjonującym nie tylko poznali nowych ludzi ale także specyfikę organizacji pracy zakładu gastronomicznego. Jak ocenili sami badani, dzięki poznaniu innowacyjnych rozwiązań kulinarnych (technologicznych i produktowych) podnieśli swoje kwalifikacje. Nauczyciele w stopniu wysokim usatysfakcjonowani są także udoskonaleniem posiadanych umiejętności kulinarnych, poznaniem innowacyjnych rozwiązań kulinarnych, organizacyjnych oraz poznaniem wymagań, stawianych pracownikom przez pracodawców. Uczestnicy nabyli umiejętności praktyczne, poznali nowe techniki kulinarne, zapoznali się z nowoczesnym sprzętem gastronomicznym i jego obsługą oraz poznali system HACCP.

Poziom kompetencji uczestników projektu

Klasyfikacje kompetencji nauczycielskich są różnorodne. Autorzy tychże klasyfikacji odwołują się do istoty zawodu nauczycielskiego, jego specyfiki, zadań i pełnionych funkcji. W niniejszej pracy użyto ujęcia zaproponowanego przez Wacława Strykowskiego, specjalistę w zakresie technologii kształcenia i dydaktyki. Według niego kompetencje nauczycielskie podzielić można na trzy grupy:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia;
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów¹. W niniejszej pracy poziom kompetencji wychowawczych ujęty został w perspektywie świadomości nt. społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn – perspektywy Gender Mainstreaming.

Wszystkie trzy obszary pracy nauczycieli (kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i poziom świadomości w zakresie tematyki Gender Mainstreaming) poddane zostały ocenie z perspektywy zarówno samych nauczycieli jak i ekspertów z poszczególnych dziedzin.

W celu uzyskania informacji od poszczególnych grup użyto różnych technik badawczych ankiety, badania fokusowego, wywiadu pogłębionego, wywiadu CATI, te-

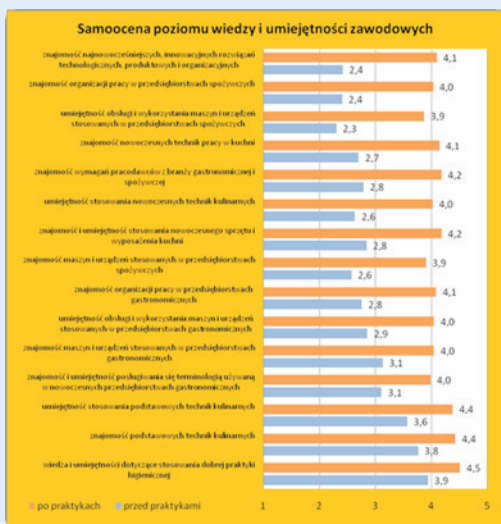
² W. Strykowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań 2003, s. 23; w: Katarzyna Szorc, Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku

stów z zakresu dydaktyki i równości szans oraz raportów ekspertów merytorycznych.

Kompetencje merytoryczne uczestników i uczestniczek projektu w ich samoocenie oraz w ocenie ekspertów

Uczestników badanej grupy poproszono pierwszego i ostatniego dnia praktyk o dokonanie samooceny własnych kompetencji zawodowych. Mieli oni określić poziom swoich kompetencji w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało bardzo niski poziom, a 5 – bardzo wysoki. Jak wskazuje tabela poniżej poziom kompetencji nauczycieli i nauczycielek różni się w zależności od czasu, w jakim dokonano oceny.

Wykres nr 6. Uśredniony poziom samooceny wiedzy i umiejętności zawodowych



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Przed praktykami uczestnicy projektu swoje umiejętności w większości przypadków ocenili na poziomie niskim (średnia ocen mieściła się w przedziale od 2,0 do 2,9). Jak wynika z przeprowadzonych badań poziom wiedzy i umiejętności wzrósł wśród nauczycieli we wszystkich badanych zakresach. Sami uczestnicy ocenili, że aspektem wiedzy, który uległ najwyższej poprawie jest znajomość najnowocześniejszych, innowacyjnych rozwiązań technologicznych, produktowych i organizacyjnych, wykorzystywanych w czołowych przedsiębiorstwach branżowych (wzrost o 1,7 pkt. z 2,4 do 4,1). Wysokie wzrosty samooceny zanotowano także w dziedzinach: znajomość organizacji pracy w przedsiębiorstwach spożywczych (wzrost o 1,6 z 2,4 do 4,0), umiejętność obsługi i wykorzystania maszyn i urządzeń stosowanych w przedsiębiorstwach spożywczych (wzrost o 1,6 z 2,3 do 3,9), znajomość nowoczesnych technik pracy w kuchni (wzrost o 1,4 z 2,7 do 4,1), znajomość wymagań pracodawców z branży gastronomicznej i spożywczej (wzrost o 1,4 z 2,8 do 4,2), umiejętność stosowania nowoczesnych technik kulinarnych (wzrost o 1,4 z 2,6 do 4,0), znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnego sprzętu i wyposażenia kuchni (wzrost o 1,4 z 2,6 do 4,0), znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnego sprzętu i wyposażenia kuchni (wzrost o 1,4 z 2,8 do 4,2), znajomość maszyn i urządzeń stosowanych w przedsiębiorstwach spożywczych (wzrost o 1,3 z 2,6 do 3,9), znajomość organizacji pracy w przedsiębiorstwach gastronomicznych (wzrost o 1,3 z 2,8 do 4,1), umiejętność obsługi i wykorzystania maszyn i urządzeń stosowanych w przedsiębiorstwach gastronomicznych (wzrost o 1,1 z 2,9 do 4,0), znajomość maszyn i urządzeń sto-

sowanych w przedsiębiorstwach gastronomicznych (wzrost o 0,9 z 3,1 do 4,0), znajomość i umiejętność posługiwania się terminologią, używaną w nowoczesnych przedsiębiorstwach gastronomicznych i spożywczych (wzrost o 0,9 z 3,1 do 4,0), umiejętność stosowania podstawowych technik kulinarnych (wzrost o 0,8 z 3,6 do 4,4), znajomość podstawowych technik kulinarnych (wzrost o 0,6 z 3,8 do 4,4), wiedza i umiejętności dotyczące stosowania dobrej praktyki higienicznej (wzrost o 0,6 z 3,9 do 4,5). Zaznaczyć trzeba, że po praktykach jedynie w 2 z 15 wymienionych dziedzin nauczyciele ocenili poziom swojej wiedzy jako przeciętny (od 3,00 do 3,99). Przed praktykami natomiast żaden z aspektów wiedzy i umiejętności nie został oceniony przez uczestników i uczestniczki na poziomie wysokim lub bardzo wysokim! Samoocena poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych wzrosła więc znacznie po praktykach. Żadnej z poszczególnych umiejętności uczestnicy po odbyciu praktyk nie ocenili na poziomie niskim, a w 13 na 15 badanych kompetencjach merytorycznych nauczyciele określili poziom swojej wiedzy i umiejętności jako wysoki! Wzrost samooceny zanotowano we wszystkich badanych zakresach kompetencji merytorycznych.

Opiekunowie praktyk potwierdzają, że uczestnicy i uczestniczki zdobyli nową wiedzę i poznali realne warunki pracy przedsiębiorstw gastronomicznych:

- „Te dwie osoby, które nie miały bladego pojęcia o tym, o czym rozmawialiśmy na początku, na dzień dzisiejszy zrealizowały [plan]. Przyda im się to też w ich pracy, ponieważ są nauczycielami

mi w szkołach przemysłu spożywczego, a na pewno przyda im się w życiu. Nie wiadomo, czy kiedyś nie będą musieli się przekwalifikować na nauczyciela zawodu gastronomii, i będą już wstępnie przygotowani. Poza tym będą znali przede wszystkim (...) pracę na żywo w kuchni. O to też między innymi chodziło w projekcie, aby nauczyciele mogli poznać środowisko, i to, z czym się stykają młodzi ludzie po skończeniu szkoły”.

Także sami nauczyciele w wywiadach grupowych oraz indywidualnych pozytywnie wypowiadali się o korzyściach, jakie wniosły w ich pracę praktyki zrealizowane w ramach projektu.

- „Dużo skorzystałyśmy, dużo informacji, które wykorzystamy w szkole, pokazemy uczniom. Ja na przykład mam propozycje zorganizowania takiego pokazu koleżankom i kolegom z pokoju nauczycielskiego”.
- „Jestem zadowolona bardzo, moja wiedza została zaktualizowana, cieszę się, że mogłam wziąć udział w takim szkoleniu i chciałabym żeby takich szkoleń było jeszcze więcej”.
- „Przynajmniej tygodniowe szkolenie co roku odgrywałoby bardzo pozytywną rolę, bo spotkalibyśmy się z nowinkami technicznymi, z organizacją pracy...”.

Zarówno na podstawie samooceny nauczycieli i nauczycielek, jak i przytoczonych treści wywiadów, można stwierdzić, że poziom wiedzy i umiejętności dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa spożywczego i gastro-

nomicznego, uległ znacznemu wzrostowi. Poziom kompetencji merytorycznych został oceniony także przez ekspertów z dziedziny gastronomii Michała Tkaczyka i Artura Grajbera. W celu zmierzenia poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych uczestników i uczestniczek projektu eksperci przygotowali autorski zestaw zadań do wykonania podczas obydwu sesji egzaminacyjnych, pierwszego i ostatniego dnia praktyk. Składały się na niego zarówno testy teoretyczne jak i praktyczne. Test teoretyczny z wiedzy gastronomicznej, na rozwiązanie którego uczestnicy mieli 20 minut, zbudowany był z pytań zamkniętych wielokrotnego wyboru oraz pytań otwartych. Wyniki testów teoretycznych – w opinii ekspertów – pokazują pogłębienie wśród wszystkich 84 uczestników wiedzy dotyczącej aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa spożywczego i gastronomicznego. W celu zmierzenia umiejętności praktycznych uczestnikom i uczestniczkom postawiono zadanie wykonania opracowanych przez eksperta kluczowego praktycznych testów znajomości technik kulinarnych, m.in. technik rozdrabniania i podstawowych technik kucharskich. Podczas drugiego testu podstawowych technik kucharskich poproszono uczestników i uczestniczki o wykonanie jednej z dwóch potraw: omeleta hiszpańskiego i jajka poche. W obu testach zanotowano znaczny wzrost praktycznych umiejętności zawodowych związanych z technologią żywności i gastronomią po odbyciu praktyk, co potwierdza realizację wszystkich założonych przez projektodawcę rezultatów.

Nauczyciele mieli także przeprowadzić 8-minutową prezentację dydaktyczną podczas której przygotować mieli stanowisko pracy wraz ze wszystkim niezbędnymi składnikami do wykonania potrawy, a następnie w ciągu kolejnych 8 minut wykonać wylosowaną potrawę. Wyniki uzyskane zarówno podczas diagnozy początkowej pierwszego dnia praktyk, jak i diagnozy końcowej, zorganizowanej dwunastego dnia.

Prezentacja dydaktyczna, oceniana przez ekspertów kluczowych, tak jak wcześniejsze testy praktyczne, także wskazuje na wzrost poziomu umiejętności zawodowych na skutek odbycia praktyk.

Wyniki testów, przeprowadzonych przez ekspertów z dziedziny gastronomii korespondują z wynikami samooceny nauczycieli.

Powyższe dane w połączeniu z wynikami badań ewaluacyjnych pozwalają stwierdzić, że wskaźniki, zakładające przejście testu teoretycznego i praktycznego po stażu i otrzymanie certyfikatów poświadczających nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych przez nie mniej niż 72 uczestników, w tym co najmniej 15 mężczyzn, został osiągnięty w **116,7%** dla całej grupy i w **100 %** dla grupy mężczyzn. Natomiast wskaźnik, zakładający nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych, związanych z gastronomią i technologią żywności przez nie mniej niż 72 NPZ i IPNZ, w tym co najmniej 15 mężczyzn, został osiągnięty w **116,7%** dla całej grupy i w **100 %** dla grupy mężczyzn.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne uczestników i uczestniczek projektu w ich samoocenie oraz w ocenie ekspertki

Projekt zakładał również analizę kompetencji dydaktyczno-metodycznych uczestników i uczestniczek praktyk. Podobnie jak w przypadku kompetencji zawodowych o poziomie wiedzy i umiejętności dydaktyczno-metodycznych wypowiedzieli się zarówno sami praktykanci jak i ekspertka z dziedziny dydaktyki. Wykres poniżej przedstawia uśrednione wyniki samooceny w omawianym zakresie w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niski poziom wiedzy i umiejętności, a 5 poziom bardzo wysoki.

Wykres nr 7. Samoocena poziomu wiedzy i umiejętności dydaktycznych.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Porównując wyniki uzyskane podczas badań początkowych i końcowych zauważymy wzrost poziomu samooceny nauczycieli we wszystkich badanych zakresach.

Poziom wiedzy i umiejętności dydaktyczno-metodycznych oceniony został przez samych nauczycieli generalnie jako wysoki (średnia ocen dla wszystkich badanych kategorii to 3,95 przed praktykami – poziom przeciętny, średnia dla wszystkich kategorii po praktykach – 4,39 poziom wysoki). Powyższe dane oznaczają wzrost samooceny kompetencji dydaktycznych wśród nauczycieli. Najniżej (na poziomie przeciętnym - 3,7 w 5-punktowej skali) nauczyciele przed praktykami ocenili swoją umiejętność zachęcania uczniów do aktywności pozalekcyjnej. Po praktykach, jako swoją umiejętność najniżej rozwiniętą (4,1) nauczyciele ocenili „nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z uczniami w szkole, poza szkołą, i po jej ukończeniu”. Po odbyciu praktyk w realnych warunkach pracy przedsiębiorstwa wszystkie badane umiejętności uczestnicy i uczestniczki określili na poziomie wysokim (od 4,0 do 4,9).

Nauczycielki i nauczyciele poproszono także o dokonanie analizy w jakim stopniu ich zdaniem rozwijają umiejętności miękkie w ich uczniach i uczennicach. Obraz samooceny prezentuje tabela poniżej.

Wykres nr 8. Samoocena zdolności rozwijania poszczególnych umiejętności w uczniach.



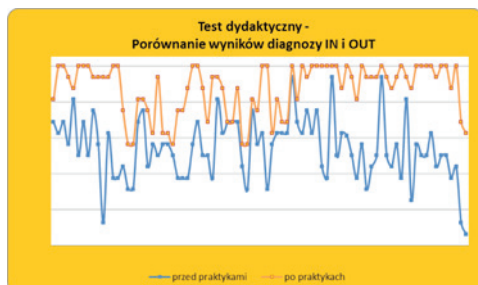
Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Przed praktykami większość nauczycieli oceniła swoje umiejętności w tym zakresie na przeciętnym poziomie (od 3,0 do 3,9). Ma to zapewne związek z brakiem kontaktu kadry dydaktycznej z realnymi warunkami pracy przedsiębiorstwa, z technologiami tam stosowanymi. Jak jedna z badanych przyznała: „Różni się ta technologia, która jest w hotelach, wysokich lokalach gastronomicznych z programem, który jest w szkole”.

Przed praktykami najwyżej ocenione zostały zdolności rozwijania w uczniach umiejętności: skutecznego komunikowania się (3,9) oraz efektywnego współdziałania w zespole (3,8). Zauważono wzrost samooceny nauczycieli w kwestii zdolności rozwijania różnorodnych umiejętności u uczniów we wszystkich badanych zakresach.

W celu zbadania kompetencji dydaktyczno-metodycznych zastosowano także test, przygotowany przez ekspertkę z dziedziny dydaktyki. Test składał się z 12 pytań zamkniętych wielokrotnego wyboru oraz 4 pytań otwartych. Graficzny obraz wyników testu prezentuje wykres poniżej.

Wykres nr 9. Wyniki testu dydaktycznego poszczególnych badanych przed i po praktykach.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Można zauważyć znaczący wzrost średnich wyników uzyskanych po odbyciu praktyk (87,3%) w stosunku do testów przeprowadzanych w pierwszym dniu praktyk (53,9%). Dwoje z badanych nauczycieli podczas testu końcowego uzyskało taki sam wynik jak w teście początkowym.

Próbą nauczycielskiego talentu uczestników i uczestników były prezentacje dydaktyczne. Każda z osób była postawiona przed nowym zadaniem, które losowała na krótko przed prezentacją.

Zadanie polegające na wystąpieniu w roli eksperta dydaktyczno – kulinarnego w odbiorze badanych osób było bardzo trudne, wzbudzało dosyć silne, często negatywne emocje i było przyjmowane raczej z niechęcią, a zdarzało się, że nawet z wrogością. Wystąpienia przed uczącą się młodzieżą stanowią codzienny element pracy nauczycielek i nauczycieli. Wchodzenie w rolę ekspertki czy eksperta, wiedzącego lepiej i instruującego innych o specyfice potraw, sposobie ich przygotowania czy możliwościach serwowania jest rutyn-

nowym działaniem badanych osób. Inne audytorium jest zapewne jedną z przyczyn tak negatywnego lub ambiwalentnego przyjęcia opisywanego zadania. Innym czynnikiem determinującym reakcje nauczycielek i nauczycieli jest najpewniej także fakt, że potrawy stanowiące treść zadań, były niespodzianką dla wszystkich osób uczestniczących. Żadna z badanych osób, nie wiedziała co będzie stanowiło treść jej prezentacji. Taka sytuacja oznacza zatem wystąpienie bez wcześniejszego przygotowania, a nawet przećwiczenia sposobu sporządzania potrawy, co zapewne nie zdarza się w pracy z uczniami i uczniacami.

Ukazując więc kontekst prezentacji dydaktycznych warto mieć na uwadze rutynowy charakter zadań, ich wyjątkowość i trud-

ność, jaką mogły nastręczyć najlepszym nawet specjalistom, oraz specyficzne audytorium, składające się z samych profesjonalistów. Oceniając czy wypowiadając się o jakości prezentacji dydaktycznych w wykonaniu nauczycielek i nauczycieli nie można zapomnieć o tej specyficznej, a jednocześnie niekomfortowej sytuacji. Mając na względzie wymienione uwagi, należy przez nakreśloną przez nie perspektywę postrzegać opisywane poniżej prezentacje dydaktyczne.

Podjęcie się zadania oceny kompetencji dydaktycznych nauczycielek i nauczycieli zwrócono uwagę m.in. na strukturę wypowiedzi, jej treść oraz sposób komunikacji i nawiązywania kontaktu z odbiorcami.



5.

Struktura prezentacji

Podczas prezentacji początkowych nauczyciele najczęściej nie informowali słuchaczy o tym, jaki będzie porządek prezentowanych treści. Poza tematem wystąpienia – w najgorszym wypadku odczytywanym z kartki, w najlepszym zawierającym pojedyncze zdania, stanowiące minimalny opis zadanej potrawy (np. podanie nazwy potrawy i kraju, z którego pochodzi) – badane osoby nie zaznaczyły odbiorców z kolejnością wypowiedzi. Szukając wyjaśnienia tego zaniedbania można domniemywać, że zaskoczenie treścią zadania oraz koncentracja na jego prawidłowym wykonaniu była tak duża, że informacyjna strona prezentacji przestała mieć znaczenie lub miała znaczenie drugorzędne. Poza tym zasadniczym powodem braku wstępu mogło być zaskoczenie, związane z potrawą, którą należało w ramach prezentacji przygotować. Zważywszy na braki w wiedzy i umiejętnościach, jakie odsłoniła diagnoza początkowa, można domniemywać, że nauczycielki i nauczyciele w jakiejś mierze improwizowali podczas prezentacji. Oznacza to, że mogli na bieżąco podejmować decyzje o kolejnych krokach zadania. Jeśli dodatkowo uwzględnić stres związany z diagnozą i z samą prezentacją, o czym wielokrotnie informowały osoby uczestniczące w projekcie, możliwe będzie ujrzenie kontekstu prezentacji, który każe pamiętać o wyjątkowych warunkach, innych niż te, panujące w klasie szkolnej, gdzie nauczyciele

nie są zaskakiwani zadaniami, nie mierzą się ze swoistym egzaminem, na którym weryfikowane są ich kompetencje. Pamiętając o tym szerokim i złożonym tle, w jakim przebiegała prezentacja początkowa nie można jednak nie wskazać, że brak wstępu stanowił u większości nauczycielek i nauczycieli słabą stronę prezentacji. Podobnie uczestniczki i uczestnicy zaniechali podsumowania prezentacji, podczas którego odbiorcy porządkują, strukturyzują i utrwalają wiedzę. W sytuacjach wychowawczo-dydaktycznych jest to istotny element, który stanowi streszczenie tego, co składało się na treść wystąpienia oraz jest okazją do zachęcenia odbiorców by samodzielnie poszukiwali wiedzy i podejmowali aktywność w tym zakresie. W omawianym aspekcie prezentacje końcowe należałoby ocenić nieco wyżej. Nauczycielki i nauczyciele w większości pamiętali nie tylko o tym, by przeczytać, a raczej zaprezentować temat wystąpienia, ale także starali się zaznajomić słuchaczy z kontekstem historycznym, kulturowym czy też technologicznym prezentowanego i przyrządzonego dania. Nauczyciele podawali składniki potrzebne do tego by określone zadanie było prawidłowo wykonane. Niejednokrotnie demonstrowali składniki i informowali o możliwych zamiennikach czy alternatywnych sposobach wykonania potrawy. Odnosząc się do wcześniejszych rozważań, dotyczących przyczyn braku podania struktury wystąpienia, można domniemy-

wać, że zadania stanowiące treść prezentacji końcowej były mniej zaskakujące. Nauczyciele odbyli praktyki, zobaczyli nowe sposoby przyrządzania dań, poznali potrawy, które były nieznane etc. Zyskali zatem lub odświeżyli wiedzę i umiejętności z zakresu sztuki kulinarnej. To wzmocnienie własnych kompetencji mogło sprawić, że prezentacja końcowa była obciążona mniejszym ryzykiem niepowodzenia. Poza tym uczestniczki i uczestnicy częstokroć stanowili już grupę znanych sobie osób, analogicznie eksperci i organizatorzy przestali być osobami zupełnie obcymi. Warto nadmienić, że i samo zadanie stanowiło swoistą powtórkę znanej, raz przeżytej sytuacji. To wszystko może tłumaczyć większą koncentrację na tym, by zachować informacyjną stronę prezentacji. Podobnie jednak, jak podczas prezentacji początkowych słabością pozostaje ograniczanie lub pomijanie zakończenia. Pamiętając o jej funkcji warto badanym przypominać o dydaktycznym charakterze prezentacji. Być może jednak pomijanie podsumowania było wynikiem chęci jak najszybszego zakończenia stresującej sytuacji. Nie wyjaśniony tutaj tej kwestii warto zaznaczyć, że prezentacje końcowe w aspekcie struktury wystąpienia wyróżniły się pozytywnie w porównaniu do początkowych ze względu na staranniejsze i częstsze trzymanie się struktury, która zawierałaby wprowadzenie, rozwinięcie i zakończenie.

Treść prezentacji

Merytoryczna wartość prezentacji końcowych i początkowych, podobnie, jak ich formalna struktura różnią się między sobą ze względu na nieco niższy poziom

prezentacji początkowych. Słabością tych wystąpień były często występujące sytuacje, w których osoby wykonujące zadanie, poza wypowiedzeniem kilku dosyć zdawkowych słów na temat prezentacji i wykonywanej potrawy, koncentrowały się na poszczególnych czynnościach, i zapomniały o stałym podawaniu informacji na temat przyrządzonej potrawy i sposobach technicznej obróbki wybranych surowców. Milczenie lub bardzo minimalny kontakt werbalny ze słuchaczami z dydaktycznego punktu widzenia utrudnia proces uczenia. Zaaferowanie tym co się aktualnie przyrządza i ograniczenie lub niemal całkowity brak komunikatów powoduje, że pomimo obserwacji procesu sporządzania dania odbiorca może pozostać z przeświadczeniem, że niewiele się dowiedział, i że ma mnóstwo pytań, na które musi uzyskać odpowiedź by ewentualnie odtworzyć, powtórzyć czy po prostu zapamiętać sposób przygotowania i podania potrawy. Nauczycielki i nauczyciele w większości nie posługiwali się specjalistycznym słownictwem, co jest wskazane lub może być uzasadnione w przypadku adresowania wystąpienia do osób będących laikami w danej dziedzinie, natomiast w przypadku osób, które w przyszłości mają zasilić szeregi profesjonalnych kuchni brak kontaktu ze specjalistycznym, profesjonalnym słownikiem obowiązującym w danej branży jest dużym zaniedbaniem w zakresie przygotowania do pracy w przedsiębiorstwie. Pozytywnie wyróżniające się pod tym względem prezentacje początkowe były nieliczne. Natomiast już podczas spotkania wieńczącego udział w projekcie nauczyciele nieco lepiej i częściej dbali o werbalny kontakt ze słuchaczami, kontakt podczas którego

padają specjalistyczne pojęcia branżowe. Prezentacje końcowe zawierały bardziej starannie obierane i prezentowane treści merytoryczne. Nauczycielki i nauczyciele w większości opowiadali o wykonywanych czynnościach, instruowali o prawidłowym sposobie wykonania poszczególnych działań czy wskazywali na alternatywy i wariacje na temat potrawy. Warto pamiętać, że budowanie narracji, nawet wokół procesu sporządzania dania, pełnej ciekawostek, nowości czy zaskakujących danych koncentruje uwagę słuchaczy, ułatwiając im zapamiętanie i utrzymując w stanie zaciekawienia. Pod tym względem prezentacje końcowe były nieco pełniejsze i przeprowadzone z większą troską o jasność przekazu, gwarantowaną choćby samą informacją na temat tego co jest wykonywane i po co. Prezentacje początkowe niejednokrotnie nie zawierały nawet tak podstawowej informacji. Z tego punktu widzenia można powiedzieć, że prezentacje końcowe wypadły lepiej.

Komunikacja

Mając na względzie powyższe uwagi nie jest zaskoczeniem, że obserwowane prezentacje początkowe nie stanowiły wzoru udanej komunikacji interpersonalnej. Brak komunikatów lub ich ograniczenie powodują, że rola odbiorców jest ograniczona do recepcji. Badane osoby nie przejawiały podczas prezentacji początkowych aktywności ukierunkowanej na nawiązanie relacji ze słuchaczami. W większości przypadków komunikacja werbalna przybierała formę monologu, jednokierunkowej pogadanki, w której nie było miejsca na pytania, wątpliwości, uwagi czy sugestie

słuchaczy. Nauczyciele nie podejmowali świadomej, celowej aktywności, która byłaby ukierunkowana na nawiązanie dyskusji z obserwatorami. Jednokierunkowe komunikaty – o ile w ogóle padały – miały informować o aktualnie wykonywanej czynności. Osoby uczestniczące w projekcie podczas prezentacji najczęściej nie nawiązywały kontaktu wzrokowego ze słuchaczami. Tylko częściowo jest to tłumaczone tym, iż w tym czasie musiały wykonywać szereg czynności. Prezentacje końcowe w tym aspekcie wypadają tylko niewiele lepiej. Skupienie na tym, co stanowi aktualne działanie, powodowało sytuacje, w których osoby prezentujące danie miały wzrok skupiony na blacie roboczym, kuchence czy narzędziu, nie zaś na odbiorcach. W tym aspekcie warto także wspomnieć o tym, że badane osoby nie stawiają pytań czy nie formułują problemów, oczekując, że odbiorcy zechcą aktywnie włączyć się w ich rozwiązanie – co stanowiłoby o ich efektywnym zmotywowaniu. Brak pytań o zrozumienie czy wątpliwości w klasie szkolnej odbiera młodzieży szansę na to, by sformułować nurtujące pytania. Podczas prezentacji końcowych nauczycielki i nauczyciele robili wrażenie nieco bardziej rozluźnionych, co być może przyczyniło się do bardziej swobodnej i częstszej wymiany zdań ze słuchaczami z ich inicjatywy.

Odnosząc się do zaprezentowanych powyżej rozważań można stwierdzić, że nastąpiły zmiany w zakresie jakości prezentacji dydaktycznych. Dotyczą one struktury prezentacji, treści i w – niewielkiej mierze – sposobu komunikacji. Badane osoby podczas prezentacji końcowej częściej dbały o to, by wystąpienie miało

pewien układ, o którym informowano odbiorców, w większej mierze i śmieiej opowiadały o specyfice potrawy, nie tylko zaś informowały o tym co aktualnie wykonują. W zakresie komunikacji w przypadku prezentacji kulinarnych istnieje specyficzne utrudnienie, stanowiące barierę komunikacyjną, polegającą na konieczności wykonywania wielu różnorodnych, precyzyjnych zabiegów technicznych, wymagających koncentracji na przedmiocie aktywności. W takich przypadkach oczywiście możliwości nawiązania kontaktu wzrokowego są ograniczone. Pomimo tych obiektywnych utrudnień istnieje jednak przestrzeń, w której nauczycielki i nauczyciele prezentujący danie mogą budować kontakt ze słuchaczami. Warto podczas informowania nauczycieli i nauczycielek o rodzaju i przebiegu zadania diagnozującego wyjaśnić, jakie są wymagania, dotyczące organizacji i przebiegu prezentacji dydaktycznej. Zaakcentowanie wagi danego przedsięwzięcia z punktu widzenia sztuki nauczania, wyeksplikowanie wymagań być może ukierunkowałoby uwagę nauczycielek i nauczycieli nie tylko na techniczną sprawność i prawidłowy przebieg oraz organizację procesu sporządzania potrawy, ale i na informacyjny – czy raczej dydaktyczny – wychowawczy aspekt prezentacji.

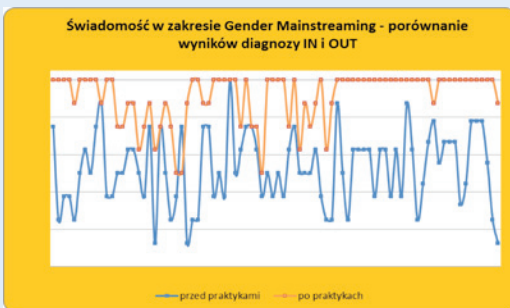
Świadomość nt. społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn – perspektywa Gender Mainstreaming

Kwestia dotycząca funkcjonowania dziewcząt i chłopców w szkole jest szeroko podejmowana przez współczesnych badaczy. Wyniki wielu badań dowodzą, że szkoła jest miejscem utrwalania stereotypów płciowych, a potencjał dziewczynek i chłopców, jeśli jest rozwijany, to tylko w przypadku gdy jest zgodny z kulturowymi wzorami płci. Zasada równości szans kobiet i mężczyzn jest jedną z polityk horyzontalnych. Równość szans kobiet i mężczyzn jest ważnym elementem szerszej kwestii równości szans, której przestrzeganie stanowi jedną z podstawowych zasad Europejskiego Funduszu Społecznego. Przestrzeganie horyzontalnej zasady równości szans kobiet i mężczyzn w Europejskim Funduszu Społecznym wynika z zapisów Traktatu Amsterdamskiego oraz Rozporządzeń Rady Europejskiej, regulujących wdrażanie EFS we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej. To obowiązek prawny, zapisany w umowach wiążących wszystkie instytucje zaangażowane w realizację PO KL w Polsce i korzystające ze środków EFS. Szkoła jako jedno z podstawowych środowisk o działaniu socjalizacyjno-wychowawczym, jest zatem właściwym miejscem do przyglądania się procesom wrastania dziewcząt i chłopców w kulturowe role płciowe. Nauczyciele i nauczycielki biorący udział w projekcie podczas obydwu spotkań diagnozujących wypełnili test wiedzy z zakresu polityki horyzontalnej równości szans, w tym równości płci. Wyniki tego testu zostały zaprezentowane w formie graficznej na wykresie

poniżej.

Gdy podczas pierwszej diagnozy zapytano nauczycieli czy kiedykolwiek spotkali się z pojęciem gender mainstreaming, większość odpowiedzi była przecząca, a średni wynik testu dla całej grupy wyniósł 52,5%. Wyniki testu, uzyskane podczas ostatniego dnia praktyk, okazały się być wyższe (91,4%), a liczba osób, które wciąż nie znałyby pojęcia gender mainstreaming spadła do zera. Test nie ujawnił wzrostu poziomu świadomości w zakresie tematyki gender mainstreaming u 5 osób (4 kobiety uzyskały taki sam wynik przed praktykami i po ich zakończeniu, jeden mężczyzna po praktykach uzyskał mniejszą liczbę punktów).

Wykres nr 10. Wyniki testu wiedzy nt społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn przed praktykami i po ich zakończeniu.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Jak wskazują uśrednione wyniki badania dla całej grupy poziom wiedzy i świadomości w zakresie społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn znacząco się podniósł. Zwiększona świadomość uczestników i uczestniczek projektu ma szansę obalić stereotypy, które w mniejszym stopniu będą przekazywane uczniom.

Wskaźnik zakładający wzrost świadomości w zakresie omawianej tematyki u nie mniej niż 74 nauczycieli, w tym co najmniej 15 mężczyzn został osiągnięty dla całej grupy w **106,8%**, a dla grupy mężczyzn w **100 %**.

Praktyki

W celu dostarczenia odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu realizacji i barier, poziomu zaangażowania uczestników oraz opiekunów praktyk; opinii uczestników na temat programu oraz warunków jego realizacji zespół odpowiedzialny za ewaluację i monitoring posłużył się metodą indywidualnego wywiadu pogłębionego IDI, metodą komputerowo wspomaganego wywiadu telefonicznego CATI oraz metodą wywiadu grupowego FGI.

Sposób realizacji i bariery realizacji praktyk

Szereg działań podjętych w ramach badań ewaluacyjnych dostarczył obszernej wiedzy na temat sposobu realizacji praktyk i barier. Zgromadzone informacje uprawniają do stwierdzenia, że praktyki zrealizowane zostały zgodnie z założonym programem, a utrudnienia, które napotkano, nie wpłynęły znacząco na wartość stażu.

Analiza dzienników praktyk oraz wywiady przeprowadzone zarówno z opiekunami jak i praktykantami wskazują, że we wszystkich 6 wyznaczonych na praktyki przedsiębiorstwach staże odbyły się zgodnie z założonym harmonogramem. We wszystkich miejscach uczestnicy zapoznawani byli z miejscem odbywania praktyk, przedstawiana im była specyfika

miejsca, oczekiwania gości oraz zakres oferowanych usług. Następnie uczestnicy zapoznawali się z organizacją zaplecza kuchennego i kuchni oraz ze sprzętem na jakim będą pracować. Przedstawiana była specyfika sprzętu oraz możliwości produkcyjne, wynikające z jego możliwości technicznych. Demonstrowany był również drobny sprzęt kuchenny, który w znacznej mierze ułatwia pracę w kuchni.

Zajęcia praktyczne zgodnie z złożonym harmonogramem przeprowadzane były we wszystkich działach, począwszy od obróbki wstępnej, poprzez kuchnię śniadaniową, kuchnię główną z podziałem na sekcje (kuchnia zimna, sekcja sosów i mięs, sekcja warzyw i dodatków), kuchnię bankietową zimną i gorącą oraz pracownię cukierniczą.

Jeden z opiekunów praktyk w „Autorskim raporcie z przeprowadzenia praktyk” zauważył, że uczestnicy zadowoleni byli z rotacji stanowisk, jaką zaplanowano podczas praktyk w celu przedstawienia szerokiego zakresu prac w kuchni i wymagań jakim muszą sprostać pracownicy na różnych stanowiskach.

Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z różnymi technikami obróbki, nowoczesnym sprzętem i różnorodnością artykułów, których używa się w produkcji gastronomicznej.

W trakcie praktyk mieli możliwość realizacji zleceń gości, co dodawało pewność, iż wykonywane zadania są normalną operacją gastronomii w hotelu, a nowa wiedza będzie dodatkowym atutem podczas pracy z młodzieżą.

W trakcie 10-dniowych zajęć nauczyciele mieli możliwość w pełni zapoznać się z charakterystyką pracy w profesjo-

nalnej kuchni, sukcesywnie zapoznawali się z obowiązkami na wszystkich stanowiskach. W trakcie zajęć opiekunowie wspólnie z uczestnikami omawiali możliwości wykorzystania propozycji zadań do pracy z uczniami w szkole.

Uczestnicy zapoznali się z podstawowymi informacjami dotyczącymi mięs, drobiu, ryb i owoców morza, zapoznali się z zasadami obróbki wstępnej, obróbką termiczną, porcjowaniem, różnymi rodzajami przekąsek zimnych i gorących, z daniami głównymi. Przedstawiono im w jaki sposób w pełni wykorzystywać szczególnie drogie surowce. Po obróbce wstępnej uczestnicy najczęściej poznawali sposoby obróbki termicznej warzyw: smażenie, duszenie, pieczenie, karmelizowanie, gotowanie w piecu konwekcyjno-parowym, obróbka w niskiej temperaturze, gotowanie na parze.

Większość nauczycieli zapytanych o jakiegokolwiek utrudnienia, związane z realizacją projektu odpowiedziała: „nie, żadnych”.

- „U mnie z dyrekcją pozytywnie, z tym że nie od dyrekcji się dowiedziałam [o projekcie], a drogą pantoflową od koleżanki na jakiejś konferencji metodycznej. Wypowiedziała się, że była tu u was na tym szkoleniu i powiedziała, że wiele można się nauczyć. [Mówiła], że na pewno nie będę żałowała, a dyrektor powiedział, że jak chcę wyjechać na 2 tygodnie, mogę jechać”.
- „U mnie dyrekcja miała 2 dni [na decyzję] po dostarczeniu wszystkich dokumentów, które mi pani Magda przesłała. Dostała [dokumenty] w teczuszcze do podpisania, podpisała, ja oczywiście powiedziałam, że nie wiem czy zostaną zakwalifikowana,

bo byłam w sanatorium przed tym na 2-tygodniowy urlop zdrowotny. Dyrekcja podpisała, nie robiła problemów”.

- „Nas dyrektor zachęcał, i nie było żadnego problemu żebyśmy pojechali”.
- „U mnie nie było żadnych [problemów], wręcz dyrektorka mnie zachęcała i wysyłała. Tutaj sama organizacja projektu była porządku”.
- „Jeżeli chodzi o zakwaterowanie i wyżywienie to 6. Jest rewelacyjnie”.
- „Wszystko jest ok, dograne”.
- „Dzisiaj przyjechaliśmy, dostaliśmy ubranka, buciki... To już jest plus. Wczoraj przyjechaliśmy, mieliśmy gdzie spać – to jest następny plus. Same plusy”.
- „Jesteśmy zadowolone”.
- „Nie mam żadnych uwag. Wszystko było tak jakbym tego chciała”.
- „Ze strony projektu nie napotkałem na żadne trudności, wręcz pani Magda była bardzo pomocna, dzwoniła, pisała maile jak o czymś zapomniałem”.

Wielu nauczycieli zauważyło, że czynnikiem decydującym o braku poważniejszych utrudnień był brak konieczności ponoszenia bezpośrednich kosztów finansowych, związanych z uczestnictwem w projekcie.

- „Dyrektor musiał złożyć swój podpis, wyrazić zgodę, przyjął to ze zrozumieniem(...), bo okres wakacyjny. Chociaż w ubiegłym roku byliśmy w czerwcu, czyli w okresie roku szkolnego, i też nie było problemów. Być może dlatego, że to był pierwszy nasz staż, nie stawał żadnych tutaj przeszkód. A przede wszystkim to dlatego, że(...)

jest to forma bezpłatna, więc dyrekcja nie ponosi żadnych kosztów. Wyjechały trzy osoby w jednym czasie, a dyrektor – wiedząc jakie to ma być korzystne dla samych nauczycieli – raczej nie stawiał przeszkód”.

Zdarzyły się jednak przypadki, w których uczestnicy projektu opowiadali o czynnikach utrudniających im udział w projekcie. Najważniejsze utrudnienia wydają się być związane z omówionym wcześniej **problemem, wynikającym z opuszczenia miejsca pracy**. Poniżej zamieszczone cytaty uczestników/uczestniczek pochodzą z wywiadów grupowych i indywidualnych przeprowadzanych podczas 1-go i ostatniego dnia zaplanowanego w projekcie, dni diagnoz.

- „Dyrekcja jeżeli pozwala jeździć na szkolenie, kursy, to raczej jednodniowe, na krótkie, żeby to było z jak najmniejszą szkodą dla szkoły, bo trzeba zapłacić za zastępstwo, a to już jest bój, już jest problem”.
- „Dyrekcja próbuje motywować do szkoleń ale żeby to było poza godzinami pracy najlepiej. „
- „Ja musiałam iść do dyrekcji prosić czy mi podpisze, czy mi nie podpisze”.
- „To też był problem taki, czy dyrekcja nas puści, bo to jest 2 tygodnie jednak. Był z tym problem dlatego, że niestety ale zajęcia praktyczne których uczyć to trzeba dać zastępstwo, bo zajęcia się muszą odbyć w 100% ale dyrekcja się zgodziła w porozumieniu z drugim dyrektorem, że dadzą zastępstwo i zgodziła się. Nauczyciele inni za mnie prowadzą lekcje. Nie będę musiała odrobić ale tracę na godzinach,

na zarobkach. Dostanę goły etat. Ja zyskuje bo w zasadzie nie płacę, czyli skorzystam, ale mniej dostanę pensji rzecz jasna. Coś za coś. Uważam że nie jest to jakąś krzywdą dla mnie bo coś wyniosę z tego projektu”.

- „Nie robi problemów, ale jak już jest któryś z kolei, to troszkę kręci nosem, ale podpisuje, ale myślę że jak bym dała kolejny, to następny zaproponowany, to myślę, że musiałabym jakąś ścieżkę szantażu zastosować”.
- „Ja pracuje w zespole, gdzie są różne technika i to może stąd wynika, że jest mi trudniej, bo po prostu jest nas tak niewiele, że nie jest możliwą sytuacją żebyśmy 2,3 uczestniczyły, bo 2 uczy my przedmiotów zawodowych. Zresztą ja dodatkowo przedsiębiorczości uczę w tym samym czasie”.
- „Pani dyrektor niechętnie się na to zgadza, my tracimy lekcje”.
- „Nasz pracodawca, nasza szkoła też jest niechętna, temu przeciwna żebyśmy opuszczali zajęcia, bo nie mogą nas zastąpić. Dlatego my robimy wszystko to, bo jesteśmy bardzo zaangażowani, w wakacje. Żeby nie robić problemu naszej dyrekcji. Bo w ciągu roku nas nie puszcza, nie podpiszą nam papierka. Poza tym dla nas nie ma motywacji żebyśmy jeździli albo tu albo gdzie indziej. Dla nas nie wyszukują żadnych szkoleń tylko my sami sobie musimy znaleźć”.
- „W szkołach różnie, kręcą głową na 2 tyg. nieobecności. U nas niechętnie na to patrzą, może dlatego że u nas jest mnóstwo nauczycieli w różnych projektach i to się akurat pokrywa i w tym tygodniu nie ma 6, czy 7 nauczycieli.

A gdzie jeszcze zwolnienia i inne rzeczy? To jest problem kadrowy. Jest to uszczerbek, bo musi dyrekcja jakieś zastępstwa szykować”.

- „Dyrekcja ale tylko dlatego, że dopiero zaczęłam prace w szkole”.
- Uczestnicy sygnalizowali także problemy wynikające z opuszczenia rodziny na okres odbywania praktyk.
- „Mój mąż był niepokieszony, że jadę na 2 tygodnie i [jeszcze] dziecko, sprawy rodzinne”.
 - „To jest jednak długi okres, 2 tygodnie czasu, sprawy rodzinne: wiadomo, że dzieci”.
 - „Jak się ma rodzinę, dzieci... Teraz jest okres wakacji. Dzieci moje są, że tak powiem, samopas”.
 - „Weekend byłby mile widziany, bo ludzie mają dzieci”.

Jak zauważyła jedna z uczestniczek, dostatecznie wczesne zgłoszenie uczestnictwa w projekcie pozwoliło jej na zorganizowanie życia rodzinnego w sposób niekolidujący z jej rozwojem zawodowym.

- „Powie tak: o tym projekcie wiedziałam już od lutego, więc można było z mężem uzgodnić, że on bierze urlop w sierpniu na przykład. Z synem też uzgodniliśmy, że on w tym czasie sobie podejmie pracę zawodową, bo już studiuje. Więc ja miałam czas na zorganizowanie tego czasu wolnego. Bo może rzeczywiście, gdyby to był krótki czas przygotowań, to byłoby to stresujące dla nas. A tak, spokojnie przygotowaliśmy się do tego wyjazdu”.

Problemem okazała się także odległość miejsc odbywania praktyk od miejsc zamieszkania uczestników i uczestniczek.

- „My mamy tu 212 km. Na pewno bałabym się sama przyjechać samochodem, i to byłaby pierwsza bariera, ale dałyśmy radę we trzy”.
- „Ja bardzo chętnie, tylko bliżej miejsca zamieszkania”.
- „Większy wybór miejsc odbywania praktyk, bliżej miejsca zamieszkania”.
- „Ja napotkałam [problemy] pod względem dojazdu tutaj, bo nie ma takich połączeń, żeby komfortowo mogła dojechać na 10.00, więc musiałam przyjechać o wczesnych godzinach porannych”.

Niedogodna okazała się być dla uczestników projektu konieczność dojazdów z miejsca zakwaterowania podczas praktyk do miejsc odbywania praktyk.

- „Jedynie dojazdy były uciążliwe”.
- „Ja godzinę krążyłam. Do tej Jachranki jednak bardziej precyzyjną informację [należało nam dać]: z tego miejsca dojechać tramwajem takim a taki, wysiąść tu i tu”.
- „Zapewnić dojazd. W tą i z powrotem busem do Warszawy z Jachranki. To jest bardzo nie w porządku”.
- „Ja bym zorganizowała bliżej miejsca zamieszkania, bo dojazd jest dosyć ciężki”.
- „Jedyną rzeczą, która by usprawniła [praktykę], to zakwaterowanie, żeby bliżej”.

Dla części uczestniczek **fizyczna praca**, związana z pracą w kuchni stanowiła poważne utrudnienie.

- „W pierwszych dniach byliśmy zmęczone, bo nie jesteśmy przyzwyczajone do takiego tempa i do fizycznej pracy, do stania 8 godzin. Ja bardzo w kręgosłupie czuję”.
- „Jednak pięciogwiazdkowy hotel Bristol do czegoś zobowiązuje, i tutaj można się było spodziewać tylko dobrych rzeczy, ale powiem szczerze, [że] to co się działo w ciągu tych dwóch tygodni to przerosło moje wyobrażenia. Mnie to kosztowało sporo energii. I tak jak drugiego dnia przestałam widzieć swoje kostki u nóg, tak je zobaczyłam dwa dni temu. Czyli naprawdę intensywna i ciężka praca. Jeśli ktoś nie pracował fizycznie, to 8 godzin na nogach jest ciężką pracą. Ale tak jak powiedziałam – niczego nie żałuję. Jestem bardzo zadowolona”.
- „Pod koniec jest fizycznie trochę ciężko, bo mamy inny charakter pracy. Te 8 godzin na nogach, z przerwą jest troszeczkę obciążające. Na początku jest zapał, później zmęczenie wychodzi. Dobrze by było przedzielić to przerwą weekendową. Tym bardziej, że jesteśmy kobietami, mamy rodziny. Chociaż jeden swobodny dzień, poniedziałek mógłby być. Albo 2 dni – cały weekend, by do rodziny pojechać”.
- „To było bardzo trudne. Bo nie dość, że dużo wiedzy, to nie jesteśmy przyzwyczajone, żeby stać na nogach 8 godzin dziennie. Nie oszukujmy się, nauczyciel chodzi, stoi, ale zawsze może sobie przysiąść. W kuchni nie ma gdzie. Co prawda była przerwa na posiłki... Ogólnie jesteśmy bardzo zadowoleni (BRISTOL)”

W projekcie wzięły udział osoby, które **oczekiwałyby od projektu praktyk kursu kulinarnego**.

- Ja bym chciał zobaczyć jak oni tutaj gotują, początek stażu mógłby być naprawdę inny”.
- „Np. dzisiaj ćwiczymy potrawy z owoców morza, szef kuchni z nami staje w jednym pomieszczeniu, i my to ćwiczymy: robimy jakieś homary, ostrygi, krewetki...”.

Pierwsze dwie grupy uczestników projektu kierowane były do restauracji przy klubie tenisowym **Sinnet Club**. Jak wykazały wyniki badań monitoringowych praktyka w tej restauracji nie spełniła oczekiwań części uczestników.

- „Sama kuchnia na Sinnetcie jest bardzo mała, co nas na początku bardzo rozczarowało, bo mało się działo. Nie chodzi o ludzi, bo oni byli mili. Tam nie ma ruchu, nie było czego pokazać. Pani Magda dała nam [inny] kontakt, udało nam się iść do Bristolu i zobaczyć jak tam jest(...). Rozmawialiśmy z koleżankami z Bristolu – tam wydawali po 400 obiadów”.
- „Po prostu za małe, za mało się tam działo”.
- „Są osoby, które dopiero zaczynają zawód nauczyciela. One mniej potrafią, a ja znam mikro kuchnię średnią, chciałem zobaczyć dużą, jak w Bristolu czy Sheratonie”.
- „Tam była jedna prosta kasa jak w warzywniaku, i dla mnie to nie było nic takiego. Trzeba brać pod uwagę wykształcenie. Ja jestem po gastronomiku, to wiem jak zrobić sos beszamelowy”.

„Żeby wszyscy uczestnicy mieli możliwość odbywać praktyki w takich miejscach jak Bristol”.

- „Samo miejsce jest fajne i atrakcyjne, ale nie na tak długi czas. Jest to niesprawiedliwe [w stosunku do] osób, które miały praktyki w Bristolu. Tu jest mała kuchnia, mały stół”.
- „Tyle ile się mogłam dowiedzieć, to się dowiedziałam. Osoby są w porządku, a samo miejsce ma mało do zaoferowania. Jak się porówna [z hotelem] Bristol to...”.

Dzięki sprawnemu przepływowi informacji pomiędzy zespołem zarządzającym projektem, a zespołem odpowiedzialnym za ewaluację i monitoring projektu oraz sprawnemu działaniu personelu miejsce to zastąpiono w kolejnych edycjach praktyk. Część z uczestniczek, jako utrudnienia podała **brak zapewnienia ze strony organizatora pomocy dydaktycznych**, materiałów piśmienniczych oraz innych pamiatek.

- „Jakieś pomoce dydaktyczne powinny być przygotowane, które my możemy ze sobą zabrać i później wykorzystywać w szkole, bo nawet nie jesteśmy w stanie wszystkiego uchwycić i zapisać sobie. Jestem troszeczkę rozczarowana, bo zazwyczaj wszystkie projekty unijne to dają, a tutaj nie ma”.
- „Szczerze powiedziawszy liczyłam na to, że będzie tam jakaś pomoc dydaktyczna, że będzie tam jakaś kuchnia, że będzie jakiś top produkcyjny, że jakiś materiał przywiozę, na lekcji wyświetlę i takie nowinki ze stolicy przywiozę”.

- „Powinniśmy dostać notes do pisania, bo w kiosku ruchu teraz nie można dostać materiałów piśmienniczych. Musiałyśmy chodzić po sklepach i szukać”.
- „Wiadomości, które nam przekazywali kucharze powinny być w jakąś koszulkę zebrane(...). Żeby oni (opiekunowie praktyk) coś dali z siebie”.
- „W niektórych restauracjach nauczyciele dostali książki o rybach, a my nawet długopisu nie dostałyśmy, nawet serwetki z emblematem. Nam było przykro. Nie chcemy prezentów wielkich, ale jakieś pamiątki”.

Innym deklarowanym utrudnieniem w realizacji praktyk był **brak spotkań w celach towarzyskich** oraz wymiany doświadczeń.

- „Liczyłam na to, że jakieś 2, 3 popołudnia będą zorganizowane razem, że będzie jakieś wyjście do teatru, czy do kina. Dla życia grupy”.
- „Nie możemy się wymienić doświadczeniami, jak to jest, bo się w ogóle z tamtymi grupami nie spotykaliśmy, a tak to razem można by się spotkać i zobaczyć jak to wygląda u nich, jak u nas”.

Opiekunowie praktyk nie zakomunikowali jakoby natrafili na jakiegokolwiek utrudnienia związane z realizacją praktyk.

- „Żadnych naprawdę”.
- „Nie, problemów żadnych nie było”.
- „Nie było żadnych przeszkód, a bierze się to z tego, iż podchodząc do projektu ja również planuję swój czas. Czas, który spędzę z nimi ja osobiście, czas, który spędzę u mnie na kuchni. Czyli

podział obowiązków tak, aby wszyscy pracowali zespołowo. Codziennie każda osoba była w innej sekcji tak, że nie było żadnych kłopotów z realizacją. Myślę, że to samo będzie można usłyszeć od uczestników projektu”.

Poziom zaangażowania uczestników oraz opiekunów praktyk

Poziom zaangażowania uczestników badano podczas wywiadów CATI przeprowadzonych z opiekunami wszystkich 6 restauracji i kuchni hotelowych, w których odbyły się praktyki. Żaden z opiekunów nie wyraził się negatywnie o zaangażowaniu uczestniczek i uczestników.

Opiekunowie opowiadali o silnym zaangażowaniu nauczycieli, o ich docieklivości i skrupulatności. Z uzyskanych wyników rysuje się obraz nauczycieli oddanych pracy w kuchni, chętnie współpracujących z innymi, świadomych korzyści, jakie mogą osiągnąć dzięki praktyce. Oto cytaty z dzienników praktyk oraz wypowiedzi opiekunów, zapytanych o jakość współpracy z nauczycielami.

- „Od pierwszego dnia uczestniczki bardzo angażowały się w szkolenie. Wprowadziłem je w zasady funkcjonowania naszego hotelu, o co pytały. Interesowało je jak można sprawnie zorganizować pracę w tak dużym obiekcie”.
- „Dla nauczycieli, kształcących przyszłych kucharzy, szefów kuchni czy kadrę zarządzającą, bardzo cenne były informacje dotyczące logistyki kuchni (planowania menu, organizac-

ji zaopatrzenia, planowania grafików, planowania czasu pracy, nadzoru nad personelem, food coust'u etc.). Podobnie jak przy wcześniejszych praktykach pojawiało się bardzo wiele pytań przekraczających szczegółowy program zajęć, a dotyczących tych zagadnień. Na podstawie posiadanej wiedzy i praktyki w tych tematach wyjaśniałem poszczególne kwestie”.

- „Wszystkie beneficjentki od początku bardzo angażowały się w naukę. Jak zaznaczyłem wcześniej, pytały o wiele szczegółów, często wykraczających poza program. Zdarzało się również, że przychodziły po godzinach pracy by zobaczyć co ciekawego dzieje się w hotelu”.
- „Obserwowały jak w praktyce wykorzystywane były wiadomości, umiejętności, potrawy, których się nauczyły”.
- „Byli bardzo zaangażowani, dużo chcieli wiedzieć, dużo pytali. Każde zadanie, które było zlecone było wykonane, a w tym czasie pytali o inne rzeczy, wybiegali poza nasze wymagania. Byłem bardzo z nich zadowolony”.
- „Współpraca bardzo miła, sympatyczna, komunikacja między nimi bardzo dobra, bardzo dużo pytali”.
- „Generalnie zainteresowanie projektem było, nie można powiedzieć, że było małe, raczej było duże. Ocena pozytywna, panie się angażowały, bywało, że poza wyznaczonym czasem przychodziły, przypatrywały się jak to wygląda. We współpracy nie było problemów”.
- „Powiem szczerze, że biorę udział w kolejnym projekcie tego typu, więc

jest to kolejna grupa praktykantów i życzyłbym sobie żeby wszyscy mieli tyle zaangażowania, tyle chęci, tyle potrzeb i w ten sposób podchodzili do zajęcia jak ostatnia grupa, którą miałem szansę u siebie gościć”.

- „Zaangażowanie [praktykantów i praktykantek] było bardzo duże”.
- „Panie, które przyjechały, przyjechały po to by się czegoś nauczyć. I było widać, że chcą zobaczyć coś nowego. Wcześniej coś tam widziały, ale ich codziennością jest szkoła. W szkołach nie mają takich możliwości jak w codziennej gastronomii, czy gastronomii na wyższym poziomie. Dlatego były zainteresowane, angażowały się. Oceniam je bardzo dobrze. Nie było tak, że przyszły fajnie spędzić czas, tylko interesowały się, chciały powtarzać, pytały się o jakieś inne rzeczy, o których nie rozmawialiśmy do tej pory”.

Poziom zaangażowania samych opiekunów praktyk został oceniony przez stażystów. Żaden nauczyciel nie zdecydował się wydać negatywnej opinii o opiekunie/opiekunce praktyk. Według zgromadzonej wiedzy stwierdzić można, że opiekunowie byli dobrze przygotowani merytorycznie, byli otwarci na współpracę i pomocni. Poniżej zamieszczono wykres obrazujący uśrednione opinie nauczycieli i nauczycielek na temat poszczególnych aspektów pracy opiekunów.

Wykres nr 11. Opinia uczestników na temat opiekunów praktyk.



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Nauczyciele mieli możliwość dokonania oceny szeregu aspektów pracy opiekunów, wystawiając, na wzór ocen szkolnych, oceny od 1 do 6. Wszyscy pełniący obowiązki opiekunów kuchmistrze wywiązali się z powierzonych im zadań bardzo dobrze lub celująco. Nauczyciele najwyższe noty, równe ocenie celującej, wystawili Grażynie Uścińskiej, która praktykantami opiekowała się w restauracji Moonsfera (średnia ocen 6,0 w 6-punktowej skali). Niewiele niżej oceniono Roberta Ziemkiewicza (5,9), Piotra Wychowałkę (5,9) i Jarosława Uścińskiego (5,9). Pozostali kuchmistrze otrzymali średnie oceny od 5,6 (Paweł Kibart), 5,5 (Marek Godlewski oraz Michał Tkaczyk) i 5,3 (Sylwester Kępiński). Nauczyciele najwyżej cenili życzliwość i przyjazne nastawienie opiekunów oraz dostępność, możliwość kontaktu, rozmowy i możliwość pozyskania informacji i od-

powiedzi na pytania.

Na temat poziomu zaangażowania opiekunów wypowiedzieli się uczestnicy i uczestniczki projektu po zakończeniu praktyk. Opinie na temat opiekunów praktyk, ich zaangażowania w większości przypadków okazały się być bardzo pochlebne. Badani opowiadali, że opiekunowie nie tylko stanowili dla nich mentorów, którzy prowadzili przez praktykę i odpowiadali na każde pytanie, ale w swoich kuchniach potrafili także stworzyć sprzyjającą atmosferę dla pracy całego zespołu. Jedną z najczęściej wymienianych przez nauczycieli obaw był lęk o atmosferę współpracy z personelem kuchni.

„[Obawiam się] nastawienia szefów kuchni i pracowników na nas, na intruzów, którzy przychodzą z zewnątrz, będą podglądać, będą coś widzieć, [czego] nie powinni, że nic nie umieją”.

- „Ja się tego boję, że przyszliśmy, a nic nie wiemy”.
- „Z tego co się orientowałam, to jest wśród kucharzy poczucie, że przychodzą mądralińskie, a tak w zasadzie nic nie potrafią, bo to się robi tak, a to się robi tak. Ja sama sobie zorganizowałam dzień praktyk w hotelu, i właśnie teoria, to czego my uczymy, a później praktyka, to są dwie oddzielne sprawy. I później sami uczniowie przychodzą, i mówią: A co pani mi tam mów! U nas w hotelu to się robi tak albo tak”.
- „Ja się tego bardzo bałam, właśnie tych śmiechów za plecami. W ogóle nie miało nic takiego miejsca”.

Jednak, jak powiedziała jedna z praktykantek: „Bardzo mi też się podobało, że załoga nas przyjęła niezwykle ciepło nie-

zależnie od wieku, niezależnie od stanowiska. Na wszystkie nasze pytania odpowiadali, chętnie się dzielili, podpowiadali – a to jeszcze tak, a to można zrobić. Naprawdę tutaj gorące podziękowania zwłaszcza całej załodze, bo wykazała się ogromnym sercem i bardzo gorąco nas przyjęli.

Oto opinie pozostałych uczestników i uczestniczek na temat zaangażowania ich opiekunów:

- „Fantastyczni. Jesteśmy bardzo zadawaleni. Dzielili się wiedzą, doświadczeniem, słuchali nas też, odpowiadali na pytania”.
- „Podobało nam się bardzo. Pracowaliśmy ze świetnym szefem kuchni”.
- „Z takimi profesjonalistami, którzy sami posiadali bardzo dużą wiedzę i tą wiedzę przekazywali nam w sposób bardzo umiejętny, niezniechęcający nas do odejścia, ale wręcz przeciwnie. Nie zrażały ich nasze niepowodzenia, zachęcali, podpowiadali jak pracować lepiej, bardzo się z nami dzielili. U nas była jeszcze bardzo sympatyczna załoga, która na wszystkie pytania odpowiadała. Był klimat, nie tylko sam szef ale cała jego załoga pracowników kuchni nam pomagała, wspierała nas i podpowiadała. Na każde pytanie były udzielane odpowiedzi”.
- „Myśmy miały taką sytuację, że pierwszy tydzień opiekował się nami zastępca szefa kuchni, ale – że tak powiem – bardzo sumienny, bardzo rzetelny. Taką wycieczkę po hotelu [nam zrobił], [pokazał] gdzieś tam najmniejsze kąty. (...)Muszę powiedzieć, że mimo dość intensywnego tygodnia, (bo mieli to wesela, jakieś śluby,

później cały czas jakieś tam grupy się przewijały), bardzo, bardzo rzetelnie panowie do tego podeszli. Ja bym oceniła bardzo, bardzo pozytywnie tą pracę naszych opiekunów. Czasami też były takie sytuacje, że myśmy też nie za bardzo wiedziały o co pytać, ale to się tak rozwijało. W końcu i tak tych pytań było tak bardzo, bardzo wiele”.

- „Oceniam [opiekuna] na najwyższą notę, na 6, nie robię tego pod cele projektu. Naprawdę dają najwyższą notę. Jako szef miał dużo pracy, a dla nas miał zawsze czas, receptur nie mógł zdradzić, ale zawsze znalazł czas i wytłumaczył, mogliśmy sobie zanotować, robić zdjęcia, wszelkiego typu dekoracje mogliśmy sfotografować i wykorzystać w pracy”.
- „Ja swojego opiekuna, jednocześnie egzaminatora oceniam bardzo wysoko dlatego, że zawsze miał dla nas czas. Organizował nam pracę. My się nie tulałyśmy, zawsze wiedziałyśmy gdzie mamy pójść. Co więcej, myślę, że jego rola w części gastronomicznej Bristolu polegała również na tym, żeby na naszą obecność przygotować także pracowników. Uzyskiwałyśmy odpowiedź na każde zadane pytanie. Czy ono było mądrzejsze czy głupsze, to tam różnie, ale ja wychodzę z założenia, że ten kto pyta, wstydi się raz. Z tym nie było żadnego problemu. Z traktowaniem nas z grzecznością naprawdę było wszystko super. Ja się tego bardzo bałam, tych śmiechów za plecami. W ogóle nie miało nic takiego miejsca. Swojego opiekuna oceniam bardzo wysoko. A tu egzaminatorzy, w przeciwieństwie do tego egzaminu

- „Bardzo dobrze. U nas wszyscy byli serdeczni, uczynni, nie było naprawdę żadnych zgrzytów”.
- „Rewelacja, na koniec nam podziękowali, to znaczy, że było dobrze”.
- „Bardzo dobrze, bardzo życzliwi. Sezon był na tyle martwy, że nie mieli tyle pracy, i mogli nam ten czas poświęcić”.
- „Dodatkowo jak byłam zainteresowana obsługą, pracą na sali, to miałam [taką] możliwość. W każdy dział zakładu mogliśmy wejść, którym byliśmy zainteresowani. Otwartość, przyjazne nastawienie na pomoc nauczycielowi, a nie pokazanie mu, że ty nic nie umiesz. [Szefowie] wiedzą, że my to robimy by lepiej przygotować ucznia dla nich. I widzą sens tego(...)”.
- „Fajne było to, że traktowano nas jak równoprawnych pracowników, a nie jako obserwatorów, po prostu nóż, decha i pracujesz. Zrób to, zrób to. I mieli do nas zaufanie, że zrobimy dobrze. Pierwszego dnia trzeba było już zrobić potrawę dla gościa na bankiecie i nie bali się, że my to popsujemy”.
- „Nie można nigdy nikomu powiedzieć: nie, ty się do niczego nie nadajesz. Tutaj wszyscy pomagali i nie wstydziłam się nikogo zapytać. Mogliśmy wszystkiego spróbować. Nawet szef sam przychodził i pytał czy próbowałyśmy, zabierał nas na test panel, do degustacji, i była akceptacja ze strony pracowników i menadżerów. Do siebie mam żal, [że] nie zapytałam o rozliczenie pracy kelnerów”.

- „Wszystko było w porządku, naprawdę było zorganizowane dobrze, szef wyszedł po nas do recepcji, pokazał nam gdzie co jest”.
- „Na kuchni było pięknie, pracownicy byli pozytywnie nastawieni, szef był bardzo miły, od razu powiedział, że praca będzie [trwała] 8 godzin, ale jeżeli ktoś czegoś potrzebuje, to jest to do dogadania. Jeżeli chodzi o pracę kuchni, o naszego opiekuna – Marka Godlewskiego – to ja absolutnie żadnych zastrzeżeń nie mam”.
- „Jestem bardzo zadowolona, myśmy trafiły bardzo dobrze [ROYAL]. Bardzo polecam to miejsce, bo to jest właściciel prywatny. To nie jest sieciówka. To też robi swoje. Miesiąc czasu dopiero działa. Wyniosłam [z praktyk] bardzo dużo. Myśmy szli z programem tak, jak było założone, [opiekun] cele robił z nami punkt po punkcie. Była najpierw część pokazowa, a później robił on, i później już myśmy robiły. Szef bardzo chętnie dzielił się swoją wiedzą”.

Opinie uczestników i uczestniczek na temat programu praktyk oraz warunków jego realizacji

O opinii na temat programu praktyk zapytano nie tylko uczestników i uczestniczki, ale także opiekunów. Badanie to przeprowadzono po zakończeniu praktyk przez każdą grupę. Opinie panujące wśród praktykantów okazały się zróżnicowane. Większość badanych uznała program za wyczerpujący i kompletny i zasugerowała nie dokonywać żadnych zmian. Oto ich opinie:

Pozostawienie w formie niezmienionej:

- „Myślę, że to jest dobry [program], ten prysznic zimny na początku”.
- „Program praktyk jest ok., te wszystkie działy są spełnione, sam program napisany jest dobrze, i to tak ma być. Ja to zrealizowałem w stopniu minimalnym”.
- „Było wystarczająco jak na pierwszy projekt”.
- „Spójny, rzeczowy, obejmujący te cztery działy podstawowe. No, jeśli chodzi o taką wiedzę technologiczną, gastronomiczną to naprawdę wyczerpujący”.
- „Ja wiem, że w te dwa tygodnie nie można wsadzić wszystkiego, bo lepiej jest skupić się na pewnej czynności, czy pewnym fragmencie, i go wyćwiczyć, niż tylko liźnąć przez szybkę, bo to jest ulotne, więc na dobrą sprawę, w ciągu dwóch tygodni nie wydaje mi się żeby można było coś tam jeszcze wsadzić. Natomiast pod względem technologicznym to wszystko było”.
- „Nie mam żadnych uwag. Wszystko było tak jakbym tego chciała”.
- „Spójny, rzeczowy, obejmujący te cztery działy podstawowe. No jeśli chodzi o taką wiedzę technologiczną, gastronomiczną to naprawdę wyczerpujący”.
- „To jest mój pierwszy tego typu projekt. Ja bym nic nie zmieniała. Jeżeli ktoś chciał, to mógł skorzystać”.
- „Ja myślę, że jest doskonały”.

Część z badanych opowiedziała się jednak za potrzebą wniesienia pewnych zmian w programie praktyk. Postulowali oni:

większą elastyczność w realizacji programu praktyk:

- „Byliśmy pierwszym rzutem, prawda? Myślę, że [projekt] na pewno będzie ewaluował. I szefowie kuchni, którzy nas prowadzili, na pewno sobie to jakoś ułożą bardziej, zwłaszcza jak ktoś prowadził pierwszy raz. A przypuszczam, że nasz szef miał pierwszy raz – pan Marek Godlewski. Musieliśmy elastycznie podejść, ale myślę, że ta elastyczność była bardzo wskazana – dlatego nie było sztywno tak. Można było pewne rzeczy sobie na bieżąco wyjaśniać, podpatrywać itd. Dużo praktyki, jest naprawdę bardzo, bardzo dobre”.

zapewnienie pomocy dydaktycznych:

- „Nam brakło słowniczka pojęć kucharskich, żeby zajrzeć i przypomnieć sobie. I materiałów biurowych zabrakło, nie było na czym notować”.
- „Brakowało nam notatnika, żeby dla siebie zrobić notatki”.
- „Można by to jakoś ujednotwić. Myślę, że bardzo cenna byłaby taka pomoc w formie drukowanej, która by nam pomogła uaktualnić sposoby krojenia, hierarchie kucharzy, nomenklaturę zawodową. Wiem, że tego się nie używa codziennie, ale dla nas byłoby [to] cenne, taki materiał dydaktyczny”.

wprowadzenie modułu wykładowego:

- „Program praktyk przedzielony wykładami mógłby być uzupełniony”.
- „Jakieś parę godzin (np. 4) mogłoby

być tam [na kuchni] plus 2 godziny dydaktyczne, teoretyczne przygotowanie”.

odgórne zorganizowanie platformy wymiany doświadczeń:

- „Przejęcia do innego zakładu, zobaczenie jak tam wygląda organizacja pracy, podzielenie się doświadczeniami, wymiana informacji pomiędzy uczestnikami/uczestniczkami projektu”.

skrócenie planowego dnia praktyk o 2 godziny:

- „Skrócenie czasu. Nie 8 godzin, tylko 6, ale 12 dni ciągiem”.

wprowadzenie modułu szkoleniowego w formie przygotowania do praktyk:

- „Brakowało przygotowania do praktyk: 3 czy 5 dni po 8h gotowania z szefem. Żebyśmy nie byli tacy zieloni, jak wchodzimy na kuchnię. Wiadomo, że są to nasi byli uczniowie, praktykanci, obserwują nas, a my nie znamy czasem tego żargonu, czy pojęć, których oni używają, albo sposobów ułatwienia sobie pracy. My [robimy] od A do Z, nie robimy na skrót, tylko prawidłowy proces przeprowadzamy. I wtedy takie zderzenie jest. Wiadomo, jak człowiek reaguje? Zależy od osobowości. Może się przyłamać i trochę z boku chodzi, bo 2 razy usłyszał jakiś śmiech: o, polska edukacja, albo: no, pani profesor. Wtedy troszeczkę skrzydła opadają. Mnie się to nie zdarzyło, ale obserwowałem osoby, które to tak przeżywają. Ja jak najwięcej wyniosłem, zadawałem py-

tań, wręcz byłem nachalny. I dużo osób mi udzielało odpowiedzi. A po paru dniach było już naprawdę super. Czuję się jak członek zespołu, nie tylko jednej zmiany ale dwóch zmian. Naprawdę było fajnie, dużo się nauczyłem, poznałem nowych ludzi. Mam nadzieję, że ta znajomość zaowocuje w moim kształceniu i rozwoju własnego warsztatu pracy”.

wprowadzenie modułu szkoleniowego z tematyki kuchni narodowych:

- „Może byśmy przeciwiczyli kuchnie różnych narodów albo np. standardy polskie”.

umożliwienie realizacji dwutygodniowych praktyk w pięciodniowych blokach rozdzielonych przerwą przeznaczoną na ugruntowanie przyswojonej wiedzy:

- „Można by było go rozciągnąć na dłuższy czas. I nie 2 tygodnie ciurkiem, tylko 5 dni, ileś wolnego (np. 3 tygodnie, miesiąc), żeby przegryźć to wszystko.

wprowadzenie wynagrodzenia za udział w projekcie:

- „Myślę, że tak jak pracownicy mają płacone za szkolenia, to my też powinniśmy mieć płacone i wtedy nie ważne czy w roku szkolnym, czy w wakacje. Żebyśmy na zarobkach nie tracili”.

Wśród opiekunów natomiast panowała zgoda co do potrzeby zmodyfikowania programu praktyk. Postulowali oni:

większą elastyczność w realizacji programu:

- „Uważam, że można troszeczkę bardziej liberalnie podejść do tematu ilości godzin w poszczególnych działach ze względu na potrzeby praktykantów. Niektórzy czują się mocniej w pewnych dziedzinach, słabiej w innych. I wtedy trzeba poświęcić im więcej czasu w jednym miejscu, a mniej w drugim. I tak do tego podszedłem. Nie trzymałem się ściśle programu godzinowo. Bardziej chodziło o to, by przerobić jak największą ilość materiału, bądź materiału, którym są zainteresowani sami beneficjenci. Myślę, że elastyczność pozwoli na to, aby wszystko zrealizować”.
- „Nie narzucamy im [niczego], bo naprawdę mieli bardzo różne umiejętności. Mnie się trafiły dwie osoby, które były zainteresowane programem przemysłu spożywczego bardziej niż gastronomią jako taką, i powiem szczerze, że mają zupełnie inne potrzeby, ale zrealizowali cały program. Nauczyli się bardzo dużo, i to były osoby, które uczyły się od zera. Podchodziły z zupełnie innego pułapu. A myślę, że na dzień dzisiejszy zrobią wszystko to, co pozostali potrafili. Mieli troszeczkę inne potrzeby i o tym zawsze rozmawialiśmy. Przez pryzmat tego inaczej na nich patrzyłem. Natomiast realizowali program, realizowali wszystkie założenia, wszystkie zadania. Naprawdę świetnie”.

możliwość autorskiego opracowania programu praktyk dla każdego przedsiębiorstwa:

- „To ja w zasadzie powinienem opracować program praktyk. Np. ja im wydaję takie i takie produkty jakie mam. Program powinien być opracowywany pod konkretne miejsca! Przychodzą do mnie, i ja mówię: w tym tygodniu opracowujemy takie i takie dania i rozdzielam im”.

stworzenie kolejnej edycji praktyk dla nauczycieli:

- „Czy coś zmienić? Na pewno kontynuować”.

wzbogacić zakres programu praktyk:

- „Były poruszane tematy pod kątem kształcenia kucharzy. Dobrze byłoby poruszyć także tematy związane z przygotowaniem szefów kuchni. Szerszy program nauki, który by zahaczył troszkę o ekonomię, o prowadzenie foodcostów. Może coś na temat marketingu, coś na temat obsługi czy rozmów. U mnie w hotelu szefowie bardzo często kontaktują się z ludźmi. Chodzi mi o to, by ci nauczyciele potrafili tak nauczyć kucharzy, by nie bali się rozmawiać ze swoimi klientami, ze swoimi gośćmi.
- Na pewno dobrze byłoby poruszać sprawę tworzenia menu. To też jest bardzo ważne, by kucharze wiedzieli jak napisać dobre menu. W zasadzie co to jest dobre menu, jak powinno wyglądać?”.
- „W kwestiach programowych może rozszerzyłbym, poza tematami podst-

awowymi jak krojenie, nazewnictwo, co też jest istotne, to jednak może bym wtrącił wątki typu logistycznego w kuchni, bo zakładam, że część z nich w przyszłości będzie nie tylko kucharzami ale i szefami kuchni i oni powinni wiedzieć jak się układa menu, jak się planuje koszty produkcji, jak się planuje grafik pracy. Tutaj sugerowałbym wtrącenie tych tematów”.

(4,6).
Wykres nr 12. Ocena warunków technicznych projektu



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

umożliwienie realizacji praktyk w krótkich blokach, rozdzielonych przerwą przeznaczoną na ugruntowanie przyswojonej wiedzy, ale cyklicznie powtarzanych:

- „Mógłby dłużej trwać, ale to może być za dużo jak na jeden raz, a jakby to się rozciągnęło w czasie, to mogłoby to sobie utrwalac”.

Informację o możliwości wzięcia udziału w projekcie uczestnicy uzyskali z różnych źródeł. Wykres poniżej prezentuje skuteczność poszczególnych kanałów dotarcia do uczestników szkolenia.

Wykres nr 13. Źródła informacji o Projekcie



Źródło: opracowanie własne, nauczyciele n=84

Monitoring warunków technicznych oraz promocji

Projekt „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” spotkał się z pozytywnym odbiorem uczestników i uczestniczek. Wszystkie z badanych zakresów nauczyciele i nauczycielki ocenili wysoko. Osoby biorące udział w projekcie najbardziej usatysfakcjonowane były informacyjną wartością strony internetowej projektu (4,7 w pięciopunktowej skali) oraz dostępnością informacji o terminach i miejscach spotkań (4,7). Wysoko ocenione zostały także warunki zakwaterowania (4,6), sama organizacja (4,6) oraz możliwość uzyskania informacji od organizatorów (4,5). Projekt oceniony został wysoko (4,5), a sami nauczyciele okazali się być zadowoleni z uzyskanego wsparcia

Od początku trwania projektu osoby odpowiedzialne za promocję i rekrutację stosowały różnorodne kanały dostępu do potencjalnych odbiorców. Wszystkie informacje na temat projektu znaleźć można było na stronie www: <http://www.upemi-ngs.pl>. Strona ta była czytelna i często aktualizowana. Pomimo to największa część uczestników i uczestniczek (33 osoby) informacje o projekcie uzyskała od znajomych im osób.

- „O projekcie dowiedziałam się od swojego kolegi, który wyszukał tą informację w Internecie, i który tak naprawdę namówił mnie i moje koleżanki na przyjazd tu”.

23 osoby poinformowane zostały o możliwości bezpłatnego odbycia praktyk od swoich przełożonych. 13 osób o istnieniu projektu dowiedziało się ze strony www.

- „Po prostu wpisałam [w wyszukiwarce]: kursy, szkolenia z funduszu europejskiego. i się wyświetliło UP-EMI. Z koleżanką zaczęłyśmy przeglądać i przeczytałyśmy regulamin. To, że my nie ponosimy jako tako kosztów, to nas zainteresowało”.



6.

Wnioski i rekomendacje

Ośmioro uczestników na wzmiankę o projekcie natknęło się w prasie, siedmioro w internetowych portalach branżowych, gastronomicznych lub edukacyjnych. Jako pierwsze źródło informacji o projekcie 5 nauczycieli wymieniło pracownika projektu. Wśród innych źródeł nauczyciele najczęściej podawali adresy innych stron internetowych. Zarówno wyniki testów przeprowadzonych przez eksperta, jak i materiał badawczy uzyskany podczas wywiadów FGI i IDI, a także ankiety audytoryjnej PAPI oraz wywiadów CATI upoważniają do wniosku, że zakładane rezultaty projektu zostały osiągnięte. Zgromadzona w toku badań ewaluacyjnych wiedza pozwala stwierdzić, że realizatorom projektu udało się w dużej mierze sprostać wymaganiom i oczekiwaniom uczestników.

Do projektu udało się zrekrutować zakładaną liczbę uczestników. Wskaźnik zakładający ukończenie trwające co najmniej dwa tygodnie staży i praktyk w przedsiębiorstwach przez 84 nauczycieli/nauczycielki osiągnięty został w 100%. Zespołowi zarządzającemu projektem nie udało się natomiast pozyskać zakładanej liczby 17 uczestników płci męskiej. Wskaźnik ten, rekrutując 15 mężczyzn, udało się osiągnąć jedynie w 88,24%.

Wszyscy z 84 uczestników ukończyli udział w projekcie podchodząc do testów i zdając je pomyślnie. Wskaźnik, zakładający

przejście po stażu testów teoretycznego i praktycznego i otrzymanie certyfikatu poświadczającego nabycie dodatkowych umiejętności zawodowych przez nie mniej niż 72 nauczycieli/nauczycielki, w tym 15 mężczyzn, udało się spełnić dla całej grupy w 116,7% i w 100% dla grupy mężczyzn.

Wyniki przeprowadzonych badań i analiz skłaniają do stwierdzenia, że projekt dzięki umożliwieniu uczestnikom udziału w praktykach i kontaktu z nowoczesnymi urządzeniami, technologią i organizacją pracy w przedsiębiorstwach spożywczych i gastronomicznych przyczynił się do podniesienia poziomu kwalifikacji wśród wszystkich 84 nauczycieli, którzy wzięli udział w projekcie. Prawdziwości tej tezy dowodzą wyniki zarówno testów teoretycznych, jak i praktycznych. Zgodne są one także z samooceną samych praktykantów i praktykantek. W samoocenie dokonanej po odbyciu praktyk zanotowano wzrost we wszystkich z badanych zakresów.

Wskaźnik, dotyczący zakładanej liczby 84 NPZ i IPNZ, w tym 17 mężczyzn, przeszkolonych w obsłudze nowoczesnego sprzętu, technologii i organizacji stosowanej w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstw spożywczych i gastronomicznych, osiągnięto w 100% dla całej grupy i w 88,3% dla grupy mężczyzn. Natomiast założony przez projektodawcę

rezultat projektu, zakładający aktualizację wiedzy na temat nowoczesnych technik i technologii w obszarze nauczanego zawodu u nie mniej niż 74 uczestników i uczestniczek projektu, osiągnięty został w 113,5%.

Jak wskazują wyniki badań CATI, wyniki ocen prezentacji dydaktycznych (wykonanych przez ekspertów gastronomicznych i dydaktycznego) oraz wywiadów pogłębionych wskaźnik zakładający liczbę 72 NPZ i IPNZ, w tym 15 mężczyzn wdrażających nowoczesne technologie, procesowe i organizacyjne w procesie kształcenia zawodowego osiągnięty został w 116,7% dla całej grupy oraz w 100% dla grupy mężczyzn.

Dzięki aktualizacji wiedzy, nabyciu przez uczestników/uczestniczki umiejętności związanych z obróbką żywności i gastronomią w nauczycielach ukształtowała się postawa innowacyjności.

Wyniki badań ewaluacyjnych świadczą także o osiągnięciu oczekiwanego rezultatu, dotyczącego wzrostu zainteresowania doskonaleniem zawodowym, udziałem w realizacji innowacyjnych programów nauczania, który zakładał liczbę nie mniej niż 74 uczestników i uczestniczek. Wskaźnik ten udało się więc osiągnąć w 101,4%.

Wskaźnik, zakładający udoskonalenie warsztatu pracy u nie mniej niż 74 nauczycieli został osiągnięty w 113,5%.

Na podstawie wyniku testu z zakresu świadomości w zakresie Gender Mainstreaming stwierdzić można, że wskaźnik, zakładający wzrost świadomości w zakresie społecznego funkcjonowania K i M u nie

mniej niż 74 nauczycieli, w tym co najmniej 15 mężczyzn, został osiągnięty dla całej grupy w 106,8%, a dla grupy mężczyzn w 100%. Oznacza to, że założony przez projektodawcę rezultat projektu nie został osiągnięty dla grupy mężczyzn.

Dodatkowo projekt umożliwił stworzenie efektywnego modelu doskonalenia zawodowego NPZ i IPNZ celem jego dalszego wdrażania. Doskonalenie NPZ i IPNZ przyczyni się do lepszej jakości kształcenia. Poznanie zasad organizacji pracy w branży gastronomicznej i przetwórstwie żywności wzmocni nauczycieli i polski system kształcenia zawodowego. Świadomość z zakresu Gender Mainstreaming obalili stereotypy, które w mniejszym stopniu będą przekazywane uczniom.

Zastosowanie w procesie badań reguły triangulacji pozwoliło na zróżnicowanie perspektyw badawczych. Uzyskany w toku czynności badawczych materiał empiryczny umożliwił głęboką analizę projektu. Zgromadzone powyżej dane dowodzą, że projekt zrealizowany został zgodnie z założeniami, a cele osiągnięte zostały w zadowalającym stopniu. Nie zaobserwowano także żadnych poważnych utrudnień, ani nieprawidłowości w realizacji projektu. Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski z przeprowadzonej ewaluacji. Dla poszczególnych wniosków, tam gdzie było to możliwe, zespół ewaluacyjny przygotował rekomendacje. Umożliwią one programowanie praktyk w przedsiębiorstwach w sposób, który przyczyni się do rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Wniosek nr.1:

Niepokoić może jedynie fakt niskiej liczby mężczyzn wśród uczestników projektu. Z założonej we wniosku liczby uczestników płci męskiej 17 mężczyzn zespołowi zarządzającemu projektem udało się zrekrutować jedynie 15.

Rekomendacja nr.1:

W związku z powyższym w podobnych projektach realizowanych w przyszłości rekomenduje się zwrócenie szczególnej uwagi na właściwy dobór grupy uczestników.

Wniosek nr.2:

Ze zgromadzonej wiedzy wynika, że najpoważniejszym czynnikiem utrudniającym nauczycielom i nauczycielkom udział w projekcie okazał się problem, wynikający z nieobecności w miejscu pracy podczas odbywania praktyk.

Rekomendacja nr.2:

W związku z powyższym rekomenduje się zintensyfikowanie działań informacyjnych (edukacyjnych), dotyczących korzyści wynikających z kształcenia nauczycieli. Dotyczy to nie tyle samych nauczycieli, bo – jak wynika z danych zaprezentowanych wcześniej – nauczyciele są nie tylko świadomi korzyści, ale wyrażają także gorącą chęć uczestnictwa w różnego rodzaju działaniach, ukierunkowanych na zwiększenie kwalifikacji, co ich dyrektorów. Wydaje się, że z powodów związanych z utrudnieniami, wynikającymi z nieobecności pracowników, koniecznością organizowania zastępstw, dyrektorzy niechętnie wyrażają zgodę na udział nauczycieli w tego typu projektach szkoleniowych. Rekomenduje się także włączenie dyrekcji nauczycieli

biorących udział w projekcie w działania informacyjne i informowanie o wszelkich planowanych działaniach, angażujących nauczycieli (terminach, miejscach spotkań i ich znaczeniu).

Wniosek nr.3:

Nauczyciele przedmiotów zawodowych przeświadczeni są o dezaktualizacji własnej wiedzy. Projekt stanowi bardzo atrakcyjną propozycję podnoszenia kwalifikacji. Nauczyciele wskazują potrzebę ujęcia praktycznego w prowadzonych szkoleniach. Częsty kontakt z praktyką pozwala im na lepsze, ciekawsze i bardziej efektywne prowadzenie zajęć.

Rekomendacja nr.3:

Działanie należy kontynuować cyklicznie.

Wniosek nr.4:

Wielu nauczycieli zwraca uwagę, że czynnikiem decydującym o udziale w projekcie była jego nieodpłatność. Nauczyciele zaznaczają, że z otrzymywanych zarobków nie są w stanie opłacać większości projektów szkoleniowych.

Rekomendacja nr.4:

Należy zachować formułę bezpłatności dla uczestników.

Wniosek nr.5:

Nauczyciele napotykają na trudności, związane z opuszczeniem środowiska rodzinnego na okres 12 dni.

Rekomendacja nr.5:

Należy zastanowić się nad umożliwieniem realizacji praktyk w krótszych blokach, przedzielonych powrotami praktykantów

do domu, np. 2x6 dni, przedzielone 1 wolnym tygodniem lub weekendem, bądź też w trybie weekendowym: 6x2dni.

Wniosek nr.6:

Projekt skierowany jest do osób pochodzących z terenu całej Polski. Jedynym miastem w którym zorganizowano praktyki była Warszawa. Część nauczycieli wskazuje na utrudnienia związane z odległością miejsc odbywania praktyk od miejsc zamieszkania.

Rekomendacja nr.6:

Uczestnikom praktyk należy zagwarantować możliwość odbywania praktyk w różnych miejscach Polski.

Wniosek nr.7:

Niektórzy uczestnicy wyrażali swoje niezadowolenie, wynikające z konieczności dojazdów z miejsca zakwaterowania podczas praktyk do miejsc odbywania praktyk.

Rekomendacja nr.7:

W celu sprostania wymaganiom nauczycieli i nauczycielek należałoby zapewnić możliwość zakwaterowania w hotelach, w których odbywają się praktyki lub w najbliższej okolicy

Wniosek nr.8:

Dla części uczestniczek fizyczna praca związana z pracą w kuchni stanowiła poważne utrudnienie.

Rekomendacja nr.8:

Nauczycielom odczuwającym szczególne zmęczenie pracą fizyczną należy zapewnić możliwość większej liczby przerw regeneracyjnych, bądź możliwość skrócenia cza-

su praktyk w jednym dniu.

Wniosek nr.9:

Część nauczycieli – prócz praktyki, pojmowanej jako doświadczenie pracy w zawodzie – życzyłoby sobie zorganizowania bezpłatnego kursu sztuki kulinarnej.

Rekomendacja nr.9:

By sprostać oczekiwaniom części nauczycieli należałoby wzbogacić program praktyk o element pokazów sztuki kulinarnej z możliwością wykonania potrawy pod okiem mistrza.

Wniosek nr.10:

Praktyka w jednym z miejsc zapewnionych przez organizatora nie spełniła oczekiwań uczestników i uczestniczek. Związane to było z małym natężeniem ruchu w restauracji, w której nauczyciele nie mieli wielu okazji do obserwowania i uczestnictwa w pracy. Nauczyciele, którzy odbyli praktyki w owej restauracji, deklarowali poczucie niesprawiedliwości i krzywdy po tym jak dowiedzieli się jak praktyka wyglądała w dużym hotelu.

Rekomendacja nr.10:

Należy zwrócić szczególną uwagę na dobór miejsc praktyk, tak by zapewnić możliwie wysoki poziom dla wszystkich uczestników.

Wniosek nr.11:

Część z nauczycieli wyraziła swoje rozczarowanie brakiem pomocy dydaktycznych, materiałów piśmienniczych oraz innych pamiątek.

Rekomendacja nr.11:

By sprostać oczekiwaniom nauczycieli należałoby zapewnić pomoce dydaktyczne (notesy, długopisy, książki o rybach) także takie, które posłużyły by później w szkole podczas zajęć z młodzieżą (plansze, banery, płyty CD ze zdjęciami, filmami)

Wniosek nr.12:

Opinie na temat programu praktyk okazały się być różnorodne. Przeważało jednak zdanie o pozostawieniu programu praktyk w formie niezmienionej. Pojawiły się jednak postulaty zmiany pewnych aspektów programu praktyk. Nauczyciele najczęściej zgłaszali potrzebę zwiększenia elastyczności w podejściu do realizacji programu praktyk, natomiast opiekunowie postulowali o wprowadzenie możliwości autorskiego opracowania programu



Wniosek nr.13:

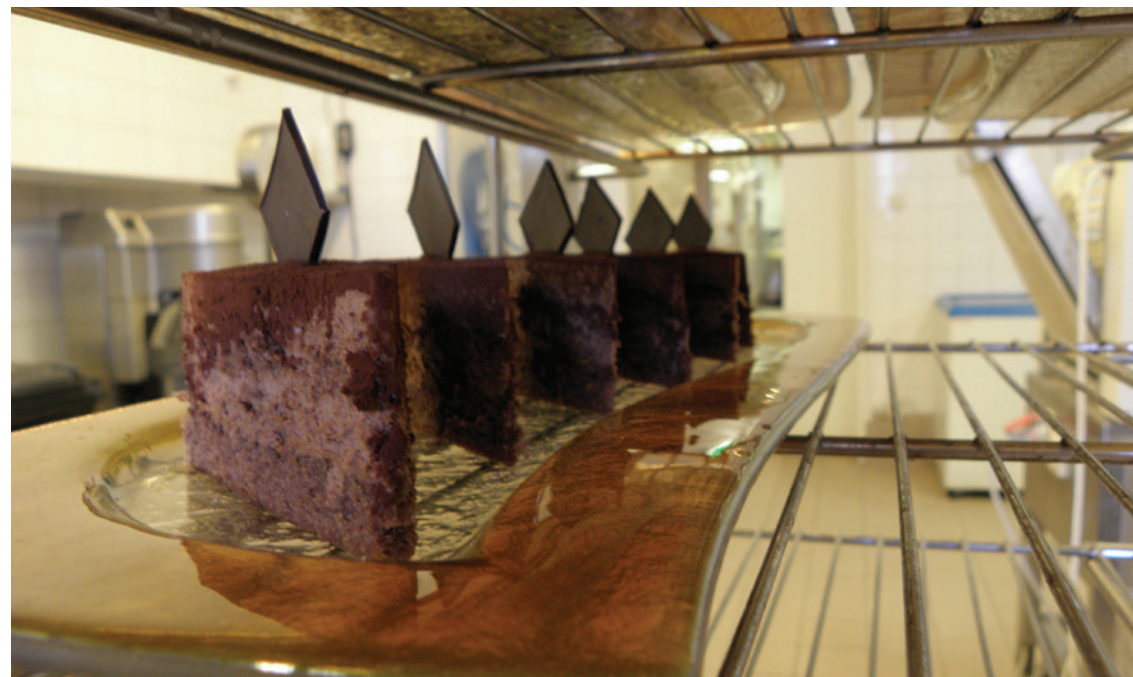
Dla części uczestników czynnikiem utrudniającym udział w projekcie stała się fizyczna odległość miejsca zamieszkania od miasta, w którym odbywają się praktyki oraz miejsca zakwaterowania od miejsca odbywania praktyk.

Rekomendacja nr.13:

Dla sprostania oczekiwaniom części nauczycieli (szczególnie tym pochodzącym z miejsc oddalonych od stolicy) sensownym wydaje się być umożliwienie odbywania praktyk w innych miastach Polski.



Sprawdzone przepisy...
dzieło nt. przyrostu wiedzy
i umiejętności zawodowych
uczestników projektu podczas
diagnozy początkowej i
końcowej – Artur Grajber,
Executive Chef Sheraton,
Michał Tkaczyk, Executive Chef
Le Meridien Bristol



Diagnoza początkowa „In” w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej-klucz do wykwalifikowanych pracowników” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

1.

Cele i założenia projektu

Głównym celem projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej -klucz do wykwalifikowanych pracowników” jest: **Wypracowanie skutecznych rozwiązań rozwoju kwalifikacji profesjonalnych NPZ i IPNZ w czasie praktyk w nowoczesnych przedsiębiorstwach gastronomicznych i spożywczych.** Program ten został wypracowany we współpracy z przedsiębiorcami, nauczycielami ze szkół specjalizujących się w kształceniu we wskazanych w założeniach programu branżach zawodowych wraz z profesjonalnymi szefami kuchni z wieloletnim doświadczeniem.

Osiągnięte ma to być poprzez podniesienie poziomu kwalifikacji praktycznych i dydaktycznych ww. 84 uczestników i uczestniczek projektu, poprzez m.in. trwające 2 tygodnie praktyki w hotelach i restauracjach w Polsce. Możliwość odbycia praktyk w renomowanych hotelach pod okiem bardzo dobrych szefów kuchni ma przybliżyć nauczycielom realia codziennej pracy na kuchni oraz dać pogląd na praktyczną stronę wykonywanego później przez absolwentów zawodu oraz ma za zadanie **pogłębienie wiedzy i umiejętności 84 Beneficjentów Ostatecznych (BO), dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa spoży-**

wczego i gastronomicznego oraz zdobycie przez 84 BO dodatkowych praktycznych umiejętności zawodowych, związanych z technologią żywności i gastronomią jak również podniesienie kwalifikacji dydaktycznych 84 BO w zakresie praktycznego nauczania zawodu.

Podczas konferencji otwierającej projekt, wywiązała się dyskusja wśród nauczycieli zawodu, przedstawicieli pracodawców, i wykwalifikowanych szefów kuchni podczas której dostosowano program praktyk w miarę możliwości do potrzeb uczestników, starając się go zmieścić w założonym w programie okresie. Określono założenia, koncentrując się na pogłębieniu wiedzy BO w wyżej wskazanych aspektach.

Zdiagnozowanie umiejętności 84 NPZ i IPNZ nabytych w czasie praktyk i wydanie rekomendacji odbyło się wskutek przepracowanych praktyk, które rozpoczynały się diagnozą początkową „IN”, następnie podczas 10-dniowych praktyk BO mieli realizować program. Projekt kończy się diagnozą końcową „OUT”, która ma ocenić postępy i wzrost wiedzy uczestników i uczestniczek. W projekcie wzięło udział 84 uczestników – 69 kobiet i 15 mężczyzn.

Rozwijanie postawy innowacyjności 84 BO w zakresie metodyki pracy NPZ i IPNZ, udoskonalenie warszta-

tu pracy i zastosowanie atrakcyjnych metod pracy ma być jedną z najbardziej przydatnych dla BO umiejętności, zdobytych z udziału w projekcie. Wykorzystując zdobyte wiadomości i doświadczenia w kontakcie z fachowcami pracującymi w przedsiębiorstwach przetwórstwa gastronomicznego i spożywczego, wykorzystując systemy pracy, wiedzę na temat używanego w nich obecnie sprzętu BO będą mogli przenosić innowacyjność, wiedzę na temat systemów pracy, praktyczną wiedzę wyniesioną z odbytych praktyk i kontakt z fachowcami do metodyki pracy NPZ i IPNZ.



2.

Metodologia i kryteria diagnozy

W diagnozie początkowej wykorzystano cztery narzędzia pomiaru;

1 – test teoretyczny, który składał się z 30 pytań, które szczegółowo zostaną omówione w dalszej części analizy - maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania to 30 - gdzie przedstawiane będą i omawiane w ujęciu procentowym w relacjach od 1 do 100 %;

2 -Kolejną częścią diagnozy było sprawdzanie umiejętności praktycznych – koncentrujący się na metodach krojenia – gdzie do wykonania były cztery techniki, oceniane w zakresie 1-6 z maksymalną skalą ocen 24;

3- to sprawdzenie podstawowych sposobów obróbek termicznych na przykładzie wykonania jednego bazowego dania ocenianego w skali od 1 do 6;

4- to przeprowadzenie prezentacji dydaktycznej, która polega na wykonaniu dania i omówieniu dodatkowego ustnego zadania z nim związanego. Oceniane w skali od 1 do 6;



3.

Opis poszczególnych części diagnozy i otrzymane w nich wyniki.

3.1. Test teoretyczny, wyniki i wnioski:

Diagnoza początkowa:

Test teoretyczny – składał się z 30 pytań wielokrotnego wyboru i pytań otwartych – opisowych

Test teoretyczny w diagnozie początkowej składał się z pytań związanych z gastronomią i koncentrował się na zagadnieniach ściśle powiązanych z kuchnią, znajomością ważnych procesów i schematów działania w kuchni, używanymi technikami, znajomością ogólnościowego nazewnictwa oraz minimum wiedzy sanitarno – epidemiologicznej.

Pytania były wielokrotnego wyboru i otwarte, uczestnicy mieli się koncentrować nad odpowiedziami najbardziej kojarzącymi się im z gastronomią.

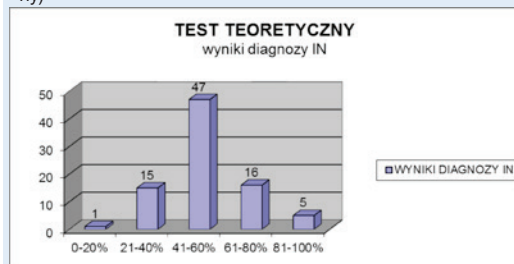
Uczestnicy dobrze radzili sobie z pytaniami, nawiązującymi do programu nauczania i często przygotowywanymi podczas zajęć z uczniami, np.: sztukę mięsa gotuje się od wrzącej wody; co to jest Demi glace, baza sosu ciemnego.

Z pytaniami zawierającymi zwroty w języku francuskim (a będącymi ogólnie używanymi sformułowaniami na świecie) i podobnymi zwrotami w języku angielskim BO już sobie nie radzili i większość odpowiedzi była zła.

W czasie sprawdzania testów zauważyłem też kłopoty jakie mają uczestnicy z wiedzą

o wołowinie: wiele osób na przewrotnie sformułowane pytania np.: dlaczego polędwica wołowa jest najlepsza do duszenia i co to jest ligawa odpowiadało błędnie – co może świadczyć o małym kontakcie z tym rodzajem mięsa podczas zajęć z uczniami. Szczególnie pytania dotyczące polędwicy wołowej sprawiały BO sporo kłopotów – co pokazuje w jak w małym stopniu to mięso jest używane w szkole podczas pracy z uczniami

Rysunek nr 1 (źródło Artur Grajber teks niepublikowany)



Analiza wyników testu teoretycznego:

do 20 % uzyskała 1 osoba
od 21 % do 40 % – uzyskało 15 osób
od 41 % do 60 % uzyskało 47 osób
od 61% do 80% uzyskało 16 osób
od 81% do 100 uzyskało 5 osób

Wnioski:

Wynikiem, który powinien być uzyskany jako minimum przy tak skonstruowanych pytaniach, jest zakres wiedzy od 61% do 80% i powyżej. Uzyskanie niższych wy-

ników może świadczyć o: niezaktualizowanym programie nauczania w stosunku do zmian szybko następujących w kulinariach, braku praktycznej wiedzy dotyczącej bezpośredniej pracy na kuchni oraz koncentrowanie się na przepisach, a nie na schematach działania i potrzebnej do ich wykonania wiedzy, której to wynikiem są pojedyncze przepisy i receptury. Wyniki testu teoretycznego w diagnozie początkowej pokazują też, że w chwili obecnej średni poziom wiedzy praktycznej, przekładający się na poziom i jakość przekazywanej uczniom informacji w znacznym stopniu odbiega od oczekiwań pracodawców.

Przekazywany zakres wiedzy jest w dużej części archaiczny i niedopasowany do realiów obecnych czasów, brak znajomości ogólnie używanych na świecie sformułowań i wiedzy praktycznej w znaczącym stopniu odbija się na wiedzy absolwentów i nie przygotowuje ich do wykonywanej pracy w stopniu pozwalającym na szybkie wdrażanie się do obowiązków nałożonych przez pracodawców.

3.2. Technika krojenia warzyw i ziemniaków i związane z tym nazewnictwo – wyniki i wnioski:

Podczas sprawdzania „Metod Krojenia” i związanej z tym wiedzy podczas diagnozy początkowej u wszystkich BO biorących udział w projekcie „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” – umiejętności praktyczne podlegające sprawdzeniu polegały na wykonaniu czterech zapisanych w międzynarodowym kuchennym dialekcie sposobów

cięcia. Niniejszy raport opisze najczęstsze sposoby wykonania tych technik przez BO z zaznaczeniem czynności wykonanych poprawnie i tych, które wymagają poprawy. Niżej znajduje się lista zleczanych technik, występujących w zadaniach w formie różnie skonfigurowanych zestawów, zawierających za każdym razem cztery z nich, ocenianych w skali od 1 do 6 za każdy. Razem maksymalnie 24 punkty analizowane w wartościach procentowych.

- Ziemniaka – pailles
- Ziemniaka boulangere
- Ziemniaka pommes de terre nature
- Ziemniaka allumettes
- Seler brunoise
- Seler julienne
- Marchew vichy
- Marchew w diamonds
- Marchew mirepoix
- Sałata chiffonade
- Cebule w piórka
- Pomidor concasse
- Pietruszka paysanne

Opis wykonania zleczanych zadań i uwagi oceniającego:

Ziemniaka – pailles - najczęściej spotykany był brak zrozumienia zadania – ziemniaki za grubo pocięte, w różnorakie wzory ale bardzo mało osób domyślało się lub wiedziało, że ma być to odpowiednik julienne w warzywach tylko odrobinę dłuższe i węższe – czyli dłuższe cienkie słupki. Często BO nie wiedzieli jak używać długi nóż kuchenny z brodą i praktycznie nie potrafili się nim posługiwać.

Ziemniaka boulangere – niewiele osób wiedziało cokolwiek na temat tego sposobu i techniki cięcia, które powinno wyglądać jak plaster z ziemniaka o szerokości od 3 do 4 mm i służy głównie do zapiekania. Pojawiały się kostki, mniejsze i większe wzory. Najczęściej nauczyciele szukali do wykonania tego zadania mniejszych noży – typu „obierak” (do obierania warzyw), które – jak mówili – są dla nich bardziej znane i praktyczne.

Ziemniaka pommes de terre nature – ten sposób cięcia wykonano w sposób intuicyjny, wyrównując do „naturalnych” kształtów – nikt z BO nie wykonał prawidłowego ukształtowania sześciu brzegów ziemniaka z przycięciem dołu i góry i klasycznym zwężeniem dwóch stron ziemniaka, począwszy od środka do skróconego zakończenia ziemniaka. W tym przypadku wielu BO usiłowało nadawać ziemniakowi przeróżne kształty, niemające nic wspólnego z zadaniem.

Ziemniaka allumettes – ten sposób cięcia ziemniaków ponad 20% BO wykonywało w 50 % podobnie – to oznacza, że kształt był podobny do założonego, ale nieregularny, nierówny – odpowiednikiem tego sposobu cięcia w warzywach jest julienne - czyli „zapałki” z wariantem do zaakceptowania również w wersji minimalnie przedłużonej i minimalnie cieńszej. Do najczęściej pojawiających się błędów u osób, które wiedziały jak zadanie wykonać i nie sugerowały się złymi wykonaniami innych BO, należały: brak systematyczności w wykonaniu wersji bazowej, np. wycięcie równych plasterków, wyrównanie ich boków do wymaganej wielkości „allumettes”

pomogłoby BO w wycięciu równych „zapałeczek”. Dlaczego o tym wspominam? Ponieważ jest to wynik braku praktyki w pracy nożem – co przekłada się na czas i jakość wykonywanych zadań w kuchni.

Seler brunoise – kolejne zadanie, które w dużej mierze było już przez BO wykonywane, i nazwa ta zaczyna się już powoli biorącym w projekcie nauczycielom kojarzyć. BO mieli za zadanie wykonać drobną kostkę (o bokach do 3 mm). W zadaniu tym bardzo ważna jest dokładność. Do najczęściej powtarzających się błędów należały: wycinanie różnej wielkości kostek i mieszanie ich ze sobą, nierówne kształty ścianek bocznych.

Seler julienne – to zadanie w diagnozie początkowej wykonywało ok 30% BO z umiarkowanie zadawalającym skutkiem, dalekim jednak od ideału. Zadanie polegało na wycięciu „zapałek” z wariantem do zaakceptowania również w wersji minimalnie przedłużonej i minimalnie cieńszej. Do pojawiających się błędów można było zaliczyć: za grube i za długie wersje, nierówne docięcia końcówek i krzywe boki. Zadnie te sprawiało umiarkowane problemy.

Marchew vichy – bardzo mało osób z BO miało pojęcie jak wykonać te zadanie i tylko kilka z nich podczas diagnozy początkowej wykonało wersję zbliżoną do oryginału (czyli półcienki lub cienki plaster z marchewki grubości od 2 do 3 mm, cięty w poprzek równej części. Najczęściej powtarzane błędy to różne grubości plasterków i cięcie marchwi pod skosem. BO mieli bardzo duże problemy z wykonaniem tego zadania. Z odpowiedzi na zadawa-

ne im potem pytania wynikało, że nazwa nic im nie mówiła, i w żaden sposób nie przenosiła się na wymagany do wycięcia kształt (brak skojarzeń pomiędzy nazwą a jakimkolwiek kształtem).

Marchew w diamonds – nikt z BO na diagnozie początkowej nie wykonał tego zadania w 100% poprawnie – jest to używane w formie dekoracyjnej warzywo (w naszym przypadku marchew) w kształcie rombu o wydłużonych i równych bokach o grubości od 1,5 do 2,45 mm, używane go głównie do dekoracji lub jako dodatek warzywny do zup. Próby wykonania tego zadania w większości nie miały nic wspólnego z zadaniem. Wszystkie wykonywane kształty (od kostki po plastry) wykonywane były intuicyjnie.

Marchew mirepoix – te zadanie polegało na wycięciu nieregularnej kostki o bokach od 1,5 do 2 cm. Około 20% BO wykonało to zadanie w miarę poprawnie – zadanie było łatwiejsze, gdyż w tym cięciu nie liczy się dokładność, tylko czas wykonania i wydajność.

Tego typu warzywa używane są do duszenia, wywarów, a następnie do dalszych obróbek. Po wykonaniu zadania BO przyznali, że również słowo „mirepoix” w większości nic im nie mówiło, i nie było przez nich używane

Salata chiffonade – jedyny znany i dopuszczany sposób cięcia sałaty, służący głównie do celów dekoracyjnych, nie był w większości znany BO. Drobne paseczki sałaty wykorzystuje się w sałatkach i do dekoracji do bezpośredniego spożycia. Tylko kilka osób usiłowało pociąć sałatę

w paski ale i te były za grube. Przy tym zadaniu można było zobaczyć jak nauczyciel operuje ręką przytrzymując trzymany do cięcia produkt. Nawet kucharzom z kilkuletnim stażem ciężko jest przesuwac trzymany produkt w kierunku zbliżającego się noża -szczególnie gdy jest on tak delikatny i mało elastyczny jak sałata. Łatwo wtedy o nierówności przy cięciu. I takowe właśnie występowały u osób, które zadanie w ogóle wykonały.

Cebule w piórka – zadanie to w większości wszyscy BO wykonali poprawnie. Jest to nazwa potocznie wykorzystywana w kuchni polskiej i znana nauczycielom. Jednak i w tym sposobie cięcia pojawiały się błędy. Najczęściej spotykane to: złe odwrócenie cebuli i cięcie półplastrów zamiast „piórek”. niestwierdzenie się zadanej szerokości „piórka” (stąd powstałe nierówne mini-cząstki). W zadaniu, które teoretycznie każdy powinien wykonać poprawnie, szczególnie uwydatnili się problemy z operowaniem nożem z brodą. Praktycznie nikt nie zachowywał „płynności” ruchu i docinania częścią brody, co jest podstawowym kryterium przy ocenie. Na szczęście oceniany był kształt ostatecznie wykonany, czyli zadanie, a nie sposoby otrzymania i metodologia.

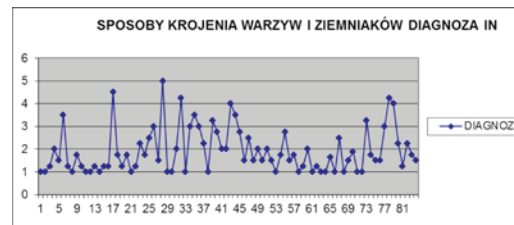
Pomidor concasse – nazwa ta występuje praktycznie tylko przy pomidorach i oznacza kostkę z oczyszczonego z komory nasiennej pomidora. Zalecane jest też usunięcie skóry, ale wersje ze skórą też są akceptowane. Boki kostki mogą mieć od 0,75 do 1,5 cm ale po ustaleniu jakiejś wielkości BO mieli trzymać się tych samych wymiarów. Najczęstsze błędy: nie-

usuwanie komór nasiennych, niestwierdzenie się wymiarów i niewyrównywanie strony wewnętrznej.

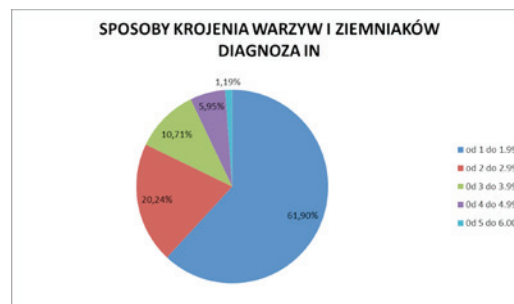
Pietruszka paysanne – ten sposób cięcia oznaczał mniej nachylone romby o ścianach bocznych ok 1,5 cm i grubości od 1 do 2 mm, ale również dopuszczalne są kwadraty o tych samych wymiarach. Zadanie podobne do „diamonds”, ale różnica polega na mniejszym kącie nachylenia rombu. Praktycznie nikt z BO podczas diagnoz początkowych nie wykonał tego zadania poprawnie. Ustna ankieta po próbie wykonania zadania wskazywała na nieznaną nazewnictwa.

Wyniki i ich omówienie:

Rysunek nr 2 (źródło: Artur Grajber teks niepublikowany)



Rysunek nr 3. Sposoby krojenia warzyw i owoców zestawienie procentowe liczby osób w danych zakresach ocen:



Wnioski z diagnozy początkowej w za-

kresie sposobów cięcia warzyw.

Operowanie nożem w codziennym życiu kucharza jest czynnością najczęściej powtarzaną, jej płynność skraca czas przygotowywania potraw, jakość wykonania tej pracy świadczy też o kwalifikacjach manualnych kucharza i możliwościach ich praktycznego wykorzystania.

Międzynarodowe nazewnictwo pomaga standaryzować pewne pojęcia i ułatwia komunikację w życiu codziennym w miejscu pracy.

Analizując wyniki diagnozy początkowej w części dotyczącej sposobów cięcia warzyw i owoców z całą pewnością można stwierdzić, że wśród nauczycieli zawodu kucharz obca jest prawidłowa technika pracy nożem, a w szczególności najpopularniejszym i najczęściej używanym nożem z „brodą”, służącym przede wszystkim do szybkiego krojenia warzyw. Widoczny brak wiedzy na temat trzymania noża, jego przesuwania i podnoszenia na desce do krojenia powoduje, że większość BO nie jest w stanie wykonać prostych cięć z powtarzalnością i należyłą szybkością. Używane podczas diagnozy międzynarodowe sformułowania były również im obce, co przekładało się na niezrozumienie zadań i wykonywanie intuicyjnych, skojarzeniowych prób wykonania zadania. Tylko zadania kojarzone z wiedzą książkową, takie jak „potnij cebulę w piórka”, wykonywane były przez większość BO poprawnie. Skojarzenie przynosi od razu na myśl proste rozwiązanie problemu: wprowadzenie do nauczania znormalizowanych nazw poszczególnych sposobów cięcia z wymiarami, zdjęciami i opisanym sposobem wykonania. Nazwy te powinny mieć dla

ułatwienia krótkie polskie odpowiedniki, ale nauczane musiały być obie nazwy, z naciskiem kładzionym na międzynarodowe.

3.3. Sprawdzian technik kulinarnych w dziale: technika obróbki termicznej – wyniki i wnioski

Omówienie zadań w teście umiejętności praktycznych, sprawdzających znajomość technik kulinarnych w dziale: technika obróbki termicznej z przygotowaniem na jej bazie jednej potrawy

Uczestnicy mieli za zadanie wykonanie od podstaw czynności wymienionych poniżej. Oceniane były: przygotowanie półproduktów, zastosowanie właściwych procesów oraz smak i ostateczny wygląd potrawy w skali od 1 do 6. Osoby nieprzystępujące do wykonania zadania otrzymywały 1.

Zadania, które były przypisane do zestawów to:

Przygotuj stek z polędwicy rare i przygotuj stek z polędwicy mediu. Te zadania miały sprawdzić wiedzę BO na temat przygotowywania steków z polędwicy wołowej i odpowiednich wysmażeń, zgodnie z terminologią ogólnie używaną w dużej części Europy.

Przygotuj jajko poche – w tym zadaniu uczestnicy dostali zadanie sprecyzowane zgodnie z nazewnictwem europejskim, a dotyczące ugotowania jajka w koszulce.

Przygotuj omlet hiszpański – w tym zadaniu podstawą oceny było wykonanie omleta z ziemniakami i cebulą – w wersji podstawowej – smażonego z dwóch stron.

Najczęściej popełniane błędy podczas wykonywania tych zadań to: nagminnie – zła grubość wycinanych z polędwicy wołowej steków, niezdzębie błony i niedokładne oczyszczenie polędwicy, złe wysmażenie, i co za tym idzie – brak wiedzy o prawidłowym wyglądzie danego wysmażenia. W jajku poche – za małe zakwaszenie wody i nieposolone jej, zbyt silnie lub za słabo gotująca się woda i niedostateczne ścięcie białka w jajku.

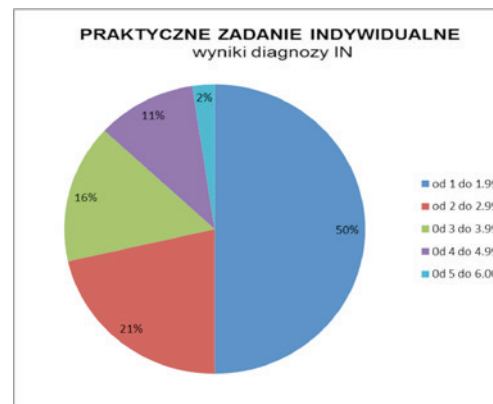
Omlet hiszpański – w tym zadaniu do najczęściej powtarzających się błędów należało: dodawanie mąki do jajek, ubijanie masy jajowej i nieumiejętność odwrócenia i usmażenia z dwóch stron omleta. Bardzo często BO nie doprawiali omleta w dostateczny (wyczuwalny) sposób.

Omówienie wyników na podstawie uzyskanej punktacji

Rysunek nr 4 (źródło Artur Grajber teks niepublikowany)



Rysunek nr 5. Omówienie praktycznych zadań indywidualnych w zakresie procentowej ilości poszczególnych ocen (źródło Artur Grajber teks niepublikowany)



Omówienie wyników praktycznego zadania indywidualnego:

w przedziale od 1 do 2 włącznie zostało ocenionych 60 osób

w przedziale ponad 2 do 3 włącznie 13 osób

oceny od 4 włącznie do 5 otrzymało 11 osób z czego tylko 2 oceny 5

Wnioski z diagnozy początkowej „IN”

Umiejętności praktyczne, sprawdzające znajomość technik kulinarnych w dziale: technika obróbki termicznej z przygotowaniem na jej bazie jednej potrawy

Ponad 71,4 % diagnozowanych osób otrzymało oceny w skali od 1 do 2 włącznie. Powodem tego była głównie nieznamość obróbki termicznej steków z polędwicy wołowej – ich wysmażenia i techniki wykonania, począwszy od oczyszczania polędwicy wołowej po wycięcie odpowiedniej wielkości steków, przeprowadzenie właściwej obróbki termicznej z zachowaniem jej zasad (takich jak temperatura, czas i odpoczynek mięsa).

15,47% uczestników otrzymało oceny w zakresie od 2 do 3, które są również niezadawalające. Tylko 13,08% uzyskało dobre rezultaty (wśród tej grupy były tylko dwie osoby, które otrzymały jeszcze wyższe oceny – w porównaniu procentowym do całej grupy stanowiły one 2,38%)

Wnioski:

Nauczyciele w większości nie mieli z polędwica wołową styczności (uwaga ta będzie się często przewijała we wnioskach z diagnozy początkowej). Jest to dla budżetów domowych i szkolnych praktycznie nieosiągalne mięso, a w kuchniach restauracyjnych z kolei bardzo popularne i często używane. Ten ciężki do zaakceptowania stan można tłumaczyć na różne sposoby, ale zdecydowanie trzeba to zmienić tak, by przekazywana uczniom wiedza była kompletna i adekwatna do współczesnych czasów. Większość punktów zdobywane było na gotowaniu jajka poche i omleta hiszpańskiego. Osoby, które podchodziły do tego zadania, najczęściej za mało zakwaszały i nie dosalały wody do gotowania, jak również nie panowały nad temperaturą gotowania wody, która bywała albo za gorąca, albo za zimna, przez co jajko nie mogło się właściwie ugotować. Najczęściej popełniane błędy przy przygotowaniu omleta hiszpańskiego to: brak zdolności praktycznych w przekręcaniu omleta, nieumiejętność dobrania innych niż oryginalny wariantów dania, np. próby przyrządzenia omleta zawijanego, złe doprawianie i zły dobór składników.

Wyniki, udowadniają tezę o braku umiejętności praktycznych u większości

beneficjentów, brak praktyki oraz niezajomość nazewnictwa ogólnoeuropejskiego.

3.4. Prezentacja dydaktyczna – metodologia, wyniki i wnioski

Z przygotowanej wcześniej puli uczestnicy losowali zadania do prezentacji dopiero wtedy, gdy poprzednia osoba rozpoczęła prezentację. Mieli 8 minut na zgromadzenie półproduktów i wstępne zorganizowanie sprzętu. Oceniana była w sześcioletniej skali za poszczególne elementy - razem 24 punkty maksymalnie:

Przygotowanie „mise en place” – czyli zgromadzenie wszystkich potrzebnych produktów i sprzętu do wykonania zadania wliczając w to przygotowanie stanowiska pracy

Technika wykonania: oceniane było właściwe przygotowanie obróbki wstępnej, termicznej (jeżeli ta ostatnia była potrzebna)

Smak i wygląd – ocenie podlegało doprawienie, właściwa konsystencja, sposób aranżacji dań – jej pomysłowość i dopasowanie do rodzaju dania.

Wiedza o produkcie – oceniana była część dydaktyczna prezentacji pod kątem kulinarnym: począwszy od przedstawienia się, poprzez sposób prezentacji wiedzy o produkcie i związanym z nim zadaniu dodatkowym (czy prezentacja była inspirowana? Czy niosła ze sobą wiedzę mogącą przykuć uwagę?)

Omówienie wykonania zadań w części prezentacji dydaktycznej diagnozy początkowej „IN”

Przygotuj spaghetti „Carbonare”. Omów rodzaje makaronów jakie znasz

BO, którzy otrzymali to zadanie i mieli pojęcie o prawidłowej technice wykonania zadania najczęściej zapominali o w czasie, przeznaczonym na przygotowanie półproduktów. Mało osób mogło prawidłowo oszacować stosunek boczku do ilości śmietany. Zapominano też o zagęszczaniu żółtkiem, a w przypadku, gdy o tym pamiętano, proces termiczny przeprowadzany był za długo, i żółtko się ścinało, tworząc efekt „jajecznicy”, zupełnie niepożądany w tym daniu. Praktycznie nikt nie podgrzał talerza do nałożenia makaronu, a często wymyślane dekoracje nie miały związku z daniem, i były wprost niepożądane – np. liście bazylii. Druga część zadania sprawiała najwięcej kłopotów. Wiele osób klasyfikowało makarony tylko pod względem kształtów makaronów pszenicznych suchych, wymieniając ich różne rodzaje, i niezagłębiając się w zadany temat. Ten rodzaj uproszczenia wskazywał na bardzo płytką wiedzę w tym temacie. Pomijano klasyfikację ze względu na rodzaj użytej mąki, sposób przechowywania (suszenie lub zamrażanie) i nadzienia. Tylko jedna osoba podała krótki rys historyczny, koncentrując się na Chinach i niewspominając o Mezopotamii. Prawie wszyscy BO, przystępujący do przygotowania zadania, przygotowali właściwie potrzebne półprodukty i sprzęt.

Przygotuj Linguine aglio olio. Omów minimum trzy rodzaje sosów do past.

BO najczęściej opacznie interpretowali włoską nazwę makaronu i – jeżeli już

w ogóle podchodzili do zadania – to schematycznie dodawali pikantną papryczkę. Najczęstszym spotykanym błędem było przegrzanie czosnku i niedolanie odrobiny wody z gotowania makaronu, która wzmacniałaby emulgowanie i zapewniała nierozwarstwianie się oliwy i makaronu. Na pochwałę zasługiwała wiedza na temat samego gotowania makaronu „al dente”. Omawiając różne rodzaje sosów do past (makaronów) najczęściej omawiano różne rodzaje i warianty sosu pomidorowego, niesystematyzując wiedzy w klasyczny sposób, tzn. z podziałem na sosy na bazie oliwy, śmietany i sosu pomidorowego

Przygotuj Spaghetti pesto. Omów różne rodzaje makaronów.

Przy wykonaniu tego zadania BO dobrze radzili sobie z przygotowaniem sprzętu i półproduktów. Najczęściej omijanymi składnikami były orzeszki pini i anchovis. Przygotowywanie pesto bazyliowego również było ciężkim zadaniem. Najczęściej źle dobrane były proporcje, nie dodawano startego parmezanu, jak również niedokładnie miksowano. Nikt też nie wspominał o dwóch możliwościach wykonania tego makaronu - na samym pesto bazyliowym z dodatkiem oliwy z oliwek lub możliwości zastąpienia tej ostatniej śmietaną 30% lub 36%. Podobnie jak w przypadku wykonywania innych zadań, związanych z sosami do makaronów i dań z nimi związanymi, tak i tutaj nikt nie dolewał wody z gotowania makaronu, która poza wzmocnieniem emulgowania zapobiega też nadmiernemu redukowaniu się sosu. Dodatkową zaletą tej metody jest też możliwość dogotowania makaronu w sosie. Wtedy następuje

samo zagęszczenie. Panowanie nad tym procesem daje łatwiejsze i szybsze zapanowanie nad właściwą konsystencją dania. Podobnie jak w większości przypadków wykonywanie zadania prezentacyjnego - dania głównego lub ciepłej przekąski – talerze nie były podgrzewane

Przygotuj Saltinbocce wieprzową. Omów pochodzenie potrawy i możliwości zastosowania produktu.

Wykonanie tego zadania sprawiało BO doży kłopotu. Klasyka kuchni włoskiej była pod tą nazwą praktycznie nieznana. Nikt nie użył szynki parmeńskiej. Wyklepane eskalopki – minikotleciki – były zazwyczaj za grube i źle przeprowadzana była obróbka termiczna. Mięso było wysuszane, nikt nie użył szalwii i nikt nie wykonał sosu na patelni po obróbce termicznej. Problemem dla BO była też obsługa kucharek indukcyjnych. Widać było, że nie są w stanie zapanować nad tymi urządzeniami, które intensywnie grzeją i gasną po utracie kontaktu części grzewczej ze stalą. Omawianie drugiej części zadania zazwyczaj przebiegało płynnie, bazowało na włoskiej nazwie i zastosowaniu jako danie główne.

Przygotuj sznycel cielęcy wiedeński. Omów inne europejskie potrawy z cieliciny.

Do wykonania tego dania podchodzili prawie wszyscy BO, którzy je wylosowali. Najczęściej popełniane błędy to mylenie ze sznyclem „holsztyńskim” (podawanym z sadzonym jajkiem), brak omówienia prawidłowego sposobu podania (tj. z cząstką cytryny i zimną sałatką ziemniaczaną) oraz

błędy techniczne, polegające na zbytym spaleniu bułki tartej lub za małym sznycu. Nikt z BO nie wykończył też w ostatnim momencie smażenia świeżym masłem.

Piccata cielęca. Omów znane stopnie wysmażenia polędwicy wołowej.

Uczestnicy nie byli w stanie rozpocząć wykonania ze względu na brak wiedzy lub niekojarzenie nazwy z prawidłową formą podania. Nieliczne próby były czysto intuicyjne i nie można ich zaliczać jako wykonanie „picatty” cielęcej, czyli małych eskalopków z lekko rozklepanej cielęciny, krótko smażonych w lekko głębszym tłuszczu po uprzednim panierowaniu w małej ilości mąki i jajku, wymieszanym z tartym parmezanem. Nikt też nie omówił najczęstszego sposobu podania (ze spaghetti z sosem pomidorowym z podsmażoną dekoracją z wędzonej szynki wieprzowej i pieczarek). Punkty zazwyczaj uczestnicy dostawali za częściowe omówienie wysmażeń steków z polędwicy wołowej, ale nikt nie omówił pełnej 6-stopniowej listy, a tylko poszczególne jednostki podpirały się programową wiedzą z kuchni francuskiej, bazującą na czterech wysmażeniach (też niekompletną)

Podziel kurczaka na elementy kulinarne. Omów jakie może być wykorzystanie poszczególnych części

Zadanie, które w większości nie sprawiało problemów technicznych. Uwagi, jakie były podczas tej prezentacji to złe prowadzenie noża (zostawało zbyt dużo mięsa na korpucie) oraz skoncentrowanie BO

na głównych elementach rozbioru drobiu, bez uwzględnienia dodatkowych do uzyskania części (np. nikt nie oczyścił części skrzydełka). Poprawić trzeba też pobieżnie omawiane zastosowanie uzyskanych podczas rozbioru elementów.

Przygotuj Caprese z vinegretem bazyliowym. Omów jakie znasz rodzaje dressingów

Potrawę tę w większości udało się przygotować, aczkolwiek nikt z BO nie znał klasycznego sposobu ułożenia i doprawienia Caprese. Dodatkowa komplikacja w postaci dresingu bazyliowego najczęściej powodowała konsternację. Wykonywany dressing był niedoprawiony i zbyt zakwaszony. Omawianie rodzajów dressingów kończyło się na wymienianiu trzech, czterech znanych, bez omówienia klasyfikacji i podziału.

Strogonow z polędwicy wołowej a'la minute. Omów pochodzenie potrawy i możliwości jej zastosowania

Zadanie te pozornie znane było wszystkim BO, jednakże błędy, które najczęściej były popełniane to: nieprawidłowa obróbka termiczna polędwicy wołowej (smażenie zbyt dużych ilości na raz powodowało zbyt obfite wydzielanie osocza i przechodzenie bez podsmażenia od razu do duszenia, co powodowało zmianę walorów smakowych i twardości mięsa. Za krótkie podsmażanie cebuli powodowało, iż była twarda w sosie. Nikt z wykonujących to zadanie nie „deglasował” patelni (nie zbierał powstałych po smażeniu smaków w celu wykorzystania ich jako naturalnego bulionu -

podstawy smaku w tej potrawie). Efektem tych błędów było danie o niedopracowanych walorach smakowych.

Przygotuj stek z polędwicy wołowej medium. Z jakiego rodzaju elementów wołowych przygotowuje się steki

Najczęściej popełniane błędy to: za cienkie steki, niezdzęta błona z polędwicy i niedopracowane wysmażenie. Druga część zadania najczęściej kończyła się na wymienieniu polędwicy bez uwzględnienia antrykotu i rostbefu.

Przygotuj Stek z polędwicy rare. Omów sposób wykonania i przestaw możliwości podania potrawy

Techniczne błędy powtarzały się takie same jak przy steku medium. Z omawianiem drugiej części zadania nie było kłopotów

Wykonaj sos Bechamel. Omów zastosowanie sosu w potrawach.

Zauważone błędy to – grudki w sosie i niedostateczne doprawienie. Z omawianiem zastosowań sosu też nie było większych kłopotów. Omijano zazwyczaj rozwinięcia smakowe i możliwości użycia jako podstawę do sosów do makaronów.

Przygotuj sos holenderski. Omów zastosowanie sosu oraz sosy pochodne

To zadanie sprawiło BO duże problemy, sos zazwyczaj był zważony i niedoprawiony, powodem był brak wprawy i za małe ilości sosu próbowano wykonać. Omówie-

nie było za bardzo zdawkowe i koncertowało się tylko na zapiekaniu warzyw.

Przygotuj sos bearnaise. omów pochodzenie i sposoby wykorzystania

BO zazwyczaj nie podchodzili do wykonania tego zadania, wiedzieli tylko, że podaje się go najczęściej do mięs czerwonych

Przygotuj filet z pstrąga. Omów możliwości zastosowania otrzymanego półproduktu

Zadanie te nie sprawiało większych problemów osobom, które do niego przystąpiły, filetowały dość sprawnie. Jedyne uwagi można było mieć do ilości zostawianego mięsa na szkieletcie ryby. Omawianie dość poprawnie, ale koncertowało się najczęściej na dwóch obróbkach termicznych: smażeniu i grillowaniu.

Przygotuj krewetki po hiszpańsku. Jakie znasz inne gatunki owoców morza? Omów ich zastosowanie

Zadanie praktycznie niewykonywane przez uczestników, widać duże braki w obcowaniu z owocami morza. Nieznane sposobów obróbki wstępnej, nierozróżnianie surowej od ugotowanej, i przede wszystkim - zbyt długa obróbka termiczna. Poza krewetkami i małżami BO nie znali praktycznie innych owoców morza.

Przygotuj krem z cukinii. Omów sposób przygotowania i możliwości zastosowania uzyskanej potrawy.

Zauważone błędy to: niedosuszenie warzywa, złe doprawienie, niedostateczny stopień rozdrobnienia. Omówienie zazwyczaj pobieżne, bez technologicznych szczegółów i wariantów wykonania.

Przygotuj masło „cafe de paris”. Omów pochodzenie produktu i sposób wykorzystania.

Zadanie zazwyczaj wykonywane dość poprawnie – do jedynych błędów można zaliczyć za mało rozdrobnienie ziół i źle przygotowane masło – za twarde do właściwego rozprowadzania składników smakowych. Omawianie zazwyczaj poprawne.

Przygotuj marchew karmelizowaną. Omów sposób przygotowania i możliwości zastosowania produktu.

Przy tym pozornie prostym zadaniu powtarzały się dwa błędy – niedodruszona marchew i za bardzo karmelizowany i twardniejący cukier.

Przygotuj ratatouille. Omów różne sposoby wykonania oraz pochodzenie potrawy.

Najczęstsze błędy: podduszenie wszystkich składników od razu razem i pominięcie zasady obróbki termicznej od najtwardszych do najbardziej miękkich składników oraz niedostateczne doprawienie. Nikt z BO nie opowiedział o różnych wariantach wykonania tego prostego warzywnego dania.

Przygotuj smażony szpinak z szalotką i pomidorowym concase. Omów możliwości zastosowania.

Szpinak w przygotowywanym daniu miał za długi odcinek łodyg, był niedostatecznie doprawiony, a pomidorowe concasse za bardzo podduszone ze szpinakiem. Omówienie pomijało możliwości zastosowania jako nadzienia do różnego rodzaju potraw i możliwości wykorzystania jako samodzielnego wegańskiego dania

Przygotuj sos pomidorowy podstawowy. Omów trzy sosy powstałe na bazie pomidorowego

Zadanie wykonywane poprawnie, najczęściej sos niedostatecznie doprawiony, bez użycia cukru. Druga część zadania omawiana poprawnie.

Przygotuj sos Vinaigrette ziołowy. Omów sposób przyrządzania i zastosowania produktu

Przy wykonywania tego zadania BO nie wykorzystywali wszystkich dostępnych podczas diagnozy ziół, a stopień ich rozdrobnienia był najczęściej niejednorodny, sos za kwaśny o niezrównoważonym smaku. Omawiając zastosowanie koncentrowano się na użyciu w sałatkach z pominięciem innych, np.: jako sos do dań głównych lub jako marynata do obróbki termicznej produktów.

Przygotuj tosty francuskie z owocami. Omów pochodzenie potrawy i możliwości zastosowania w restauracji.

Przygotowywane tosty były zazwyczaj za bardzo przypalone, owoce dodane tylko na surowo – bez rozwinięcia tematu w formę ciepłego sosu i możliwości użycia go dekoracyjnie. Przy omawianiu pomijano możliwości wykorzystania tostów również w wersjach słonych jako dania głównego lub ciepłej przekąski.

Przygotuj Rosti z wędzonym łososiem i kwaśną śmietaną. Omów sposoby wykorzystania Rosti

Zadanie zazwyczaj wykonywane na akceptowalnym poziomie, ale Rosti za bardzo przypominało placki ziemniaczane – ziemniaki były za bardzo rozdrobnione. Brakowało również dekoracyjnego ułożenia łososia wędzonego i przemyślenia kompozycji całego dania.

Przygotuj potrawę: Bruschetta pomidoro-wa na bagietce. Omów pochodzenie potrawy i możliwości zastosowania.

Błędy podczas wykonania tego zadania to: podsmażanie grzanek nasmarowanych czosnkiem, co powodowało bardzo szybkie jego spalenie i bardzo intensywny smak przypalonego czosnku, który dominował całość. Pomidory zazwyczaj pocięte nierówno i za mało odsączone. Omawianie dość poprawne, ale bez możliwości do opowiedzenia rozszerzeń.

Wykonaj jajko pochet. Omów jak zrobić jajko po benedyktyńsku

Jedyny zauważony błąd techniczny przy wykonywaniu tego zadania to za bardzo lub za mało ścięte żółtko i za mało zakwaszona woda. Nikt z BB nie opowiedział o jajku po benedyktyńsku.

Przygotuj sałatkę Ceasara. Omów pochodzenie potrawy. Jakie inne dodatki są najczęściej stosowane opcjonalnie

Nieprawidłowości przy wykonaniu tego dania to źle dobrana sałata i niedopracowany smakowo sos oraz nieużycie parmezanu, a w niektórych przypadkach sardeli (anchois – podstawowego składnika sosu). Omawianie stosowanych dodatków kończyło się na kurczaku (najbardziej popularnej wersji).

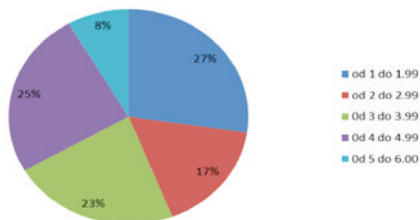
Omówienie wyników wykonania prezentacji dydaktycznej w części diagnozy początkowej IN

Rysunek nr 6. Porównanie wyników indywidualnych w prezentacji dydaktycznej w skali od 1 do 6 (źródło Artur Grajber tekst niepublikowany)



Rysunek nr 7. Porównanie wyników indywidualnych w prezentacji dydaktycznej w ujęciu procentowym (źródło Artur Grajber teks niepublikowany)

Porównanie wyników indywidualnych prezentacji dydaktycznych



Omówienie wyników:

W wynikach prezentacji dydaktycznej grupa 28 osób otrzymała wynik do oceny 2 włącznie.

36 osób wykonało prezentacje na poziomie od 2 do 4 (z czego 21 osób wykonało ją blisko oceny 3 – poprawnej). Na poziomie od 4 do 6 prezentację wykonało 20 osób, z czego tylko 2 osoby osiągnęły wynik 5 (bardzo dobry). W najniższym przedziale na wynik miało wpływ niepodchodzenie do zadania – albo z powodu nieznamośći zagadnienia albo z powodu stresu, wynikającego ze skrępowania przed zawodowymi kucharzami. W grupie, która otrzymała wyniki w przedziale od 2 do 4, najwięcej osób otrzymało oceny blisko 3 z powodu błędów w wykonaniu dania i niepoprawnym omówieniu części opisowej. Szczegółowe opisy wykonania dań i przeprowadzania prezentacji zawarte są w omówieniu wykonania zadań. Tylko dwie osoby ze wszystkich sześciu grup wykonały prezentacje bardzo dobrze, pewnie, ze znajomością i wiedzą na temat wykonania zadania oraz – co ważne

– ze zdolnościami dydaktycznymi i pasją, mogąca zaciekać i wciągnąć młodzież. Tylko małe błędy w omawianiu części opisowej lub nieomówienie dodatkowych wariantów wykonania dania powodowały, że ocena nie była celująca.

Wnioski wynikające z analizy wyników prezentacji dydaktycznej

Analizując przebieg i oceny otrzymane podczas prezentacji dydaktycznej wszystkich sześciu grup na szczególne podkreślenie zasługują wyższe oceny osób, które brały wcześniej udział w podobnych programach. Zakorzenione podstawy wiedzy praktycznej i teoretycznej owocowały poprzez pewność siebie, prawidłowo przedstawiane podstawy i użyte techniki. Nawet praca nożem, krojenie wyróżniało się jakościowo. U pozostałych osób można było zaobserwować: brak kontaktu z gotowaniem i bazowanie tylko na podręczniku, co objawiało się w nieumiejętności właściwego organizowania stanowiska pracy, nieporadności w używaniu naczyń kuchennych. Wyuczona wiedza, bazująca na podręczniku i nieprzekraczająca jego wartości merytorycznej oraz brak zainteresowania gotowaniem poza programem szkolnym oraz – w większości – brak wiedzy na temat nazw i sposobów wykonania prostych podstawowych potraw z kuchni europejskiej powodowało, że prezentacje były prowadzone bardzo intuicyjnie, omawianie i opisywanie wykonywanych czynności podczas prezentacji bardzo pobieżne, a przez to same prezentacje były mało zajmujące i nieprzynoszące obserwatorom żadnych ciekawych treści i wiedzy.

4.

Podsumowanie wyników

Wyniki testu teoretycznego – powyżej 61% odpowiedziało 21 osób, od 41% do 60% – 46, poniżej 40% – 15 osób.

Podczas krojenia warzyw prawie 62% osób uzyskało ocenę poniżej 2, od 2 do 3 – 20,24%. Reszta dopiero uzyskała oceny powyżej 3 (niecałe 18%).

Również niezadawalająco wypadło w ocenie zadanie indywidualne, skoncentrowane na obróbce termicznej. Jego wyniki są następujące:

50% uczestników uzyskało ocenę do 1,99. Trochę ponad 20% ocenę od 2 do prawie 2,99. Niecałe 30% uczestników – ocenę powyżej 3.

Z czterech mierzonych zadań najlepiej podczas diagnozy początkowej wypadła

prezentacja dydaktyczna, gdzie wyniki najniższe od 1 do 1,99 uzyskało 27%, od 2 do 2,99 – 17%, od 3 do 3,99 – 23%, powyżej 4 aż 33%. Jednakże biorący udział w programie mogli uzyskać 24 punkty, spośród nich 6 dotyczyło bezpośrednio gotowania, a reszta przypadła na organizację i wiedzę dydaktyczną. Przeanalizowawszy to od strony praktycznego gotowania i wzięwszy udział w każdej z diagnoz, mogę śmiało powiedzieć że poziom techniki, jaki na ogół przedstawiali BO, daleki był od poziomu przeciętnego kucharza, a lepsze wyniki uzyskane były dzięki zdolnościom narracyjnym i dydaktycznym.



5.

Wnioski i spostrzeżenia prowadzącego

Test teoretyczny (poza kilkoma wyjątkami) wykazał jak bardzo wiedza BO jest oderwana od kuchennej rzeczywistości. Nieznajomość międzynarodowych zwrotów powszechnie używanych na kuchni, systemów klasyfikacji, produktów i podstawowych zasad organizacji pracy jest w obecnych czasach przyczyną kłopotów i przekłada się również na absolwentów kończących szkołę. Szczególnie widać to u uczniów, niemających praktyk w dobrych zakładach gastronomicznych.

W większości uczestnicy diagnoz w bardzo słaby sposób pracowali nożami kuchennymi, które są podstawowym narzędziem pracy kucharza. W ten sposób nie można uczyć młodzieży podstaw pracy. Duża część dnia pracy na kuchni wiąże się z krojeniem. Osobnym tematem jest nieznajomość międzynarodowego słownictwa gastronomicznego, w którym faktycznie bardzo często używa się zapożyczonych słów, na które nie ma do tej pory polskich odpowiedników.

Z moich obserwacji jak i również z wyników widać, że wiedza na temat obróbki termicznej u większości BO jest tylko teoretyczna. Odrębnym aspektem jest praca z wołowiną, a w szczególności z polędwicą wołową, mięsem drogim i właściwie nieobecny podczas zajęć szkolnych. Jeżeli chodzi o wysmażenie steków, to kilka osób znało teoretyczny francuski podział na cztery wysmażenia, ale – podkreślam –

czysto teoretycznie i to też nie dokładnie, bez znajomości kolorów i wiążących się z tym temperatur, jakie powinny mieć po wysmażeniu steki. Nikt też nie wyciął prawidłowej wielkości steku. Wszystkie podczas diagnozy początkowej były za małe (za niskie).

Podczas prezentacji dydaktycznej osoby, które podchodziły do wykonania zadania, miały bardzo różny poziom wiedzy. Jest to pozytywny aspekt w diagnozach – choć wyniki były oparte w 75% na organizacji stanowiska pracy, wiedzy o produkcie i części dydaktycznej, to same gotowanie nie wypadło tak źle jak krojenie i test teoretyczny. Jedną z uwag, jaką można jeszcze mieć jest koncentrowanie się BO na poszczególnych przepisach i recepturach, a nie na schematach działania, z których to dopiero później wyłaniają się receptury. Mam na myśli znajomość prawidłowych procesów i zasad gotowania – od obsmażania mięsa po gotowanie warzyw.

Oceniając poziom wiedzy uczestników projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej-klucz do wykwalifikowanych pracowników” podczas diagnozy początkowej IN muszę stwierdzić, że poziom wiedzy jest u większości osób za niski jak na oczekiwania pracodawców i szefów kuchni. Wiedza nauczycieli jest w większości oparta na zacofanych podręcznikach. Brak praktyki nie pozwala na prawidłowe szkolenie mło-

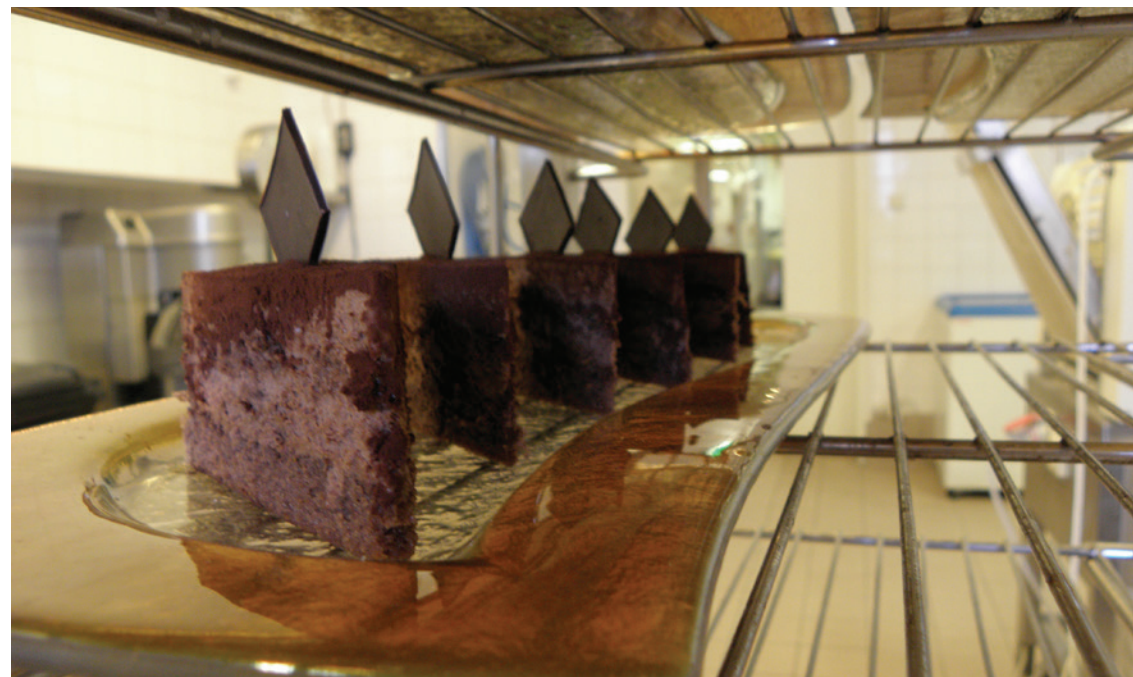
dzieży. Dostęp do nowoczesnego sprzętu jest dalej ograniczony. Kuchnia i gotowanie, podobnie jak i inne dziedziny naszego życia, bardzo szybko się rozwija: jest coraz nowszy sprzęt, pojawiają się nowe techniki, a my – z naszym obecnym poziomem wiedzy nauczycieli – zatrzymaliśmy się w latach osiemdziesiątych.

Udział w projekcie pomoże pogłębić wśród BO poziom wiedzy i umiejętności, dotyczących aktualnie stosowanej technologii, sprzętu, organizacji w rzeczywistych warunkach pracy przedsiębiorstwa przetwórstwa spożywczego i gastronomicznego. Zdobyte przez 84 BO dodatkowych

praktycznych umiejętności zawodowych, związanych z technologią żywności i gastronomią, zapoznanie się z nowoczesnym sprzętem i stosowanymi technikami pracy jak również kontakt z praktykami wzmocni postawy innowacyjne w zakresie metodyki pracy NPZ i IPNZ oraz pomoże podnieść kwalifikacje i zdolności dydaktyczne u 84 BO w zakresie praktycznego nauczania zawodu. Zdiagnozowanie umiejętności 84 NPZ i IPNZ nabytych w czasie praktyk i wydanie rekomendacji pomoże w wypracowaniu skutecznych rozwiązań, służących do rozwoju kwalifikacji profesjonalnych NPZ i IPNZ.



Głównym celem projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej klucz do wykwalifikowanych pracowników” było wypracowanie skutecznego programu doskonalenia zawodowego dla 84 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) i jednocześnie podniesienie poziomu wiedzy zawodowej zarówno w zakresie wiedzy teoretycznej.



**Raport z diagnozy
i podsumowanie praktyk -
Michał Tkaczyk
Szef Kuchni Hotelu Le Meridien
Bristol w Warszawie**

1.

Wyniki diagnozy wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych w zakresie szeroko pojętej sztuki kulinarnej nabytych przez nauczycieli zawodu podczas odbycia dziesięciodniowych zajęć praktycznych w zakładach gastronomicznych w ramach projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej klucz do wykwalifikowanych pracowników”.

Wstęp

Głównym celem projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej klucz do wykwalifikowanych pracowników” było wypracowanie skutecznego programu doskonalenia zawodowego dla 84 nauczycieli przedmiotów zawodowych (NPZ) i instruktorów praktycznej nauki zawodu (IPNZ) i jednocześnie podniesienie poziomu wiedzy zawodowej zarówno w zakresie wiedzy teoretycznej jak i praktycznej uczestników projektu oraz zbudowanie świadomości potrzeby kształcenia nauczycieli zawodu branż gastronomicznych w celu podnoszenia własnej wartości oraz stałym podążaniem za zmianami zachodzącymi na rynku branżowym, wszystkie powyższe cele zostały zrealizowane zgodnie z założeniami projektu.

Projekt powyższy został zrealizowany poprzez wdrożenie programu doskonalenia poprzez dziesięciodniowe praktyki zawodowe w profesjonalnych kuchniach zakładów gastronomicznych zarówno hotelarskich jak i restauracyjnych, wyposażonych w nowoczesny sprzęt gastronomiczny

i prowadzone przez najlepszych fachowców branży gastronomicznej o bardzo szerokiej wiedzy zawodowej, między innymi w takich obiektach jak hotele Bristol w Warszawie, Windsor Palce w Jachrance, Royal w Modlinie, warszawskich restauracjach Moonsfera czy Sinnet Club.

Tabela nr 1. Schematyczny opis programów doskonalenia zawodowego poprzez 10-dniowe programy praktyk:

Nazwa działu	Ilość dni na poszczególnym dziale	
	A	B
Kuchnia śniadaniowa	1	1
Kuchnia bankietowa (zimna i gorąca)	4	6 (2 zimna, 4 gorąca)
Kuchnia restauracyjna	2	-
Cukiernia	1	1
Procesy przygotowania wstępnego półproduktów	2	2
Razem	10 dni	10 dni

Poprzez zorganizowanie 10-dniowych praktyk w zakładach zrealizowano główne cele projektu, nawiązano współpracę w zakresie szkolenia nauczycieli, co w przeszłości będzie miało bezpośrednie przełożenie na jakość szkolenia zawodowego uczniów w szkołach zawodowych.

Wypracowano modelowy program szkolenia zawodowego dla nauczycieli, który koryguje planowany wstępnie program, utworzony podczas panelu ekspertów a zrealizowanie planu szkoleń podniosło zdecydowanie poziom zarówno kwalifikacji zawodowych jak i dydaktycznych 84 BO biorących udział w projekcie.

Skorygowany plan szkolenia dla nauczycieli zawodu podczas 10-dniowych praktyk w zakładach gastronomicznych

Kuchnia śniadaniowa 2 dni

- zapoznanie z organizacją pracy i sprzętem gastronomicznym działu śniadań
- zapoznanie z asortymentem potraw na bufecie śniadaniowym
- przygotowywanie potraw bufetowych
- przygotowywanie mise en place
- zapoznanie z potrawami śniadaniowymi na bazie jaj
- zapoznanie z asortymentem potraw śniadaniowych serwowanych a la carte

Kuchnia bankietowa: 2 dni

- zapoznanie z organizacją pracy i sprzętem wykorzystywanym do produkcji bankietowej
- planowanie produkcji dostosowanej do zamówień bankietów
- odstawy produkcji sałatek
- podstawy produkcji terin
- zapoznanie z nowoczesnymi aranżacjami półmisek
- produkcja zakąsek koktajlowych i tartinek
- produkcja sosów podstawowych, demiglass, baza śmietanowa, baza

pomidorowa

- produkcja wywarów i consomme
- produkcja potraw gorących bankietowych rybnych, mięsnych, dodatków warzywnych i skrobiowych

Kuchnia restauracyjna: 2 dni

- zapoznanie z organizacją pracy, podziałem na strefy kuchni a la carte
- zapoznanie ze sprzętem wykorzystywanym w produkcji i technikami kulinarnymi obróbki produktów
- zapoznanie z menu restauracji, omówienie rozliczenia metodą Food Cost
- produkcja i ekspedycja dań restauracji
- zapoznanie ze stopniami wysmażenia mięs
- przerób obowiązkowych dań
- sposoby aranżacji dań na talerzu

Cukiernia: 2 dni

- zapoznanie z organizacją pracy i sprzętem wykorzystywanym w cukiernictwie
- zapoznanie z asortymentem ciast i deserów
- dekorowanie ciastek porcjowych
- podstawowe rodzaje ciast
- przygotowywanie zróżnicowanych dekoracji cukierniczych

Przygotowanie wstępne 2 dni

- zapoznanie z organizacją pracy
- zapoznanie z asortymentem produkcji
- rozbiór tuszy na elementy kulinarne
- trybowanie mięs różnych gatunków
- zapoznanie z różnymi technikami filetowania ryb wg budowy ciała
- zapoznanie z asortymentem ow-

oców morza oraz sposoby sprawiania różnych gatunków

Tabela nr 2. Porównanie wyników diagnoz wstępnej i końcowej poszczególnych zadań wykonywanych przez nauczycieli.

SKALA OCEN	TEST TEORETYCZNY		TECHNIKI KROJENIA		INDYWIDUALNE ZADANIE PRAKTYCZNE		INDYWIDUALNA PREZENTACJA DYDAKTYCZNA	
	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT
SREDNIA	54,2	98,4	1,93	5,42	1,94	5,07	2,96	5,18
MINIMUM	15	93	1	4,25	1	5	1	3,5
MAKSYMUM	81,7	100	4,5	6	4	6	5,5	6

Podczas panelu ekspertów kluczowych ustalono, iż na opiekunów praktyk należy powołać osoby o wieloletnim doświadczeniu w zawodzie kucharza w celu przekazania jak największego spektrum wiedzy w dziedzinie gastronomii.

Równocześnie określono programy praktyk, które pozwalały na elastyczne dopasowanie szkoleń do potrzeb zawodowych poszczególnych nauczycieli, biorąc pod uwagę fakt, iż 10-dniowy staż nie pozwolił na całkowite zgłębienie arkan zawodu, a jedynie na przekazanie podstawowego kompendium wiedzy, oraz pozwolił nauczycielom na samoocenę ich rzeczywistych potrzeb rozwoju zawodowego.

Założeniami stażu był bezpośredni udział w procesach produkcji gastronomicznej na każdym możliwym do poznania w danym zakładzie etapie. Stąd możliwość wybrania programu pasującego jednocześnie do profilu zakładu i potrzeb nauczyciela. Wszyscy opiekunowie otrzymali zadanie prowadzenia zajęć, które były opisywane przez opiekunów w dziennikach praktyk. Ponadto zostały ustalone obowiązki do zapoznania się potrawy, oraz sposoby rozdrabniania warzyw i ziemniaków

w celu podniesienia kwalifikacji oraz możliwości weryfikacji przyrostu kompetencji nauczycieli.

Metodologia pomiaru i kryteria ocen:

Wszyscy uczestnicy projektu zostali poddani weryfikacji wiedzy zawodowej przed odbyciem stażu w zakładach gastronomicznych i po jego zakończeniu. Do pomiaru poziomu wiedzy wykorzystano cztery narzędzia pomiaru:

- **test teoretyczny:** 30 pytań, dotyczących wiedzy teoretycznej zawodowej; możliwość uzyskania 30 pkt, ujętych procentowo 1-100% w wykresach; test teoretyczny trwał 25 min
- **sprawdzian wiedzy praktycznej czterech technik kulinarnych.** Nauczyciele podczas tej części musieli zaprezentować znajomość czterech metod krojenia warzyw i ziemniaków wg nomenklatury europejskiej (julienne, brunoise, pomme nature, allumettes, boulangerie, paysanne, chiffonade), możliwość uzyskania max 24 pkt, w skali ocen od 1 (nie dostatecznie) do 6 (celująco).
- **zadanie praktyczne indywidualne,** oceniające znajomość podstawowych obróbek termicznych. Możliwość uzyskania max 6 w skali ocen od 1 (nie dostatecznie) do 6 (celująco) (usmażenie steku z polędwicy wołowej wg żądanego stopnia wysmażenia, jako pochot, omlot hiszpański).
- **prezentacja dydaktyczna,** wykonanie wylosowanego dania i omówienie dodatkowego zadania. Możliwość uzyskania max 6 w skali ocen od 1 (nie dostatecznie) do 6 (celująco).

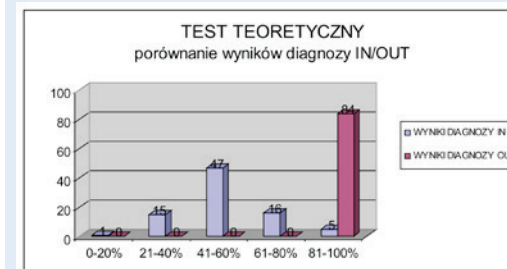
Dania były losowane na bieżąco np.:

- Przygotuj spaghetti carbonara. Omów rodzaje makaronów jakie znasz;
- Przygotuj linguine aglio olio. Omów minimum trzy rodzaje sosów do past;
- Przygotuj saltimbocce wieprzową. Omów pochodzenie potrawy i możliwości zastosowania produktu;
- Przygotuj rosti z wędzonym łososiem i kwaśną śmietaną. Omów sposoby wykorzystania rosti;
- Przygotuj sałatkę Ceasara. Omów pochodzenie potrawy i jakie dodatki są najczęściej stosowane opcjonalnie;
- Przygotuj ratatouille. Omów różne

sposoby wykonania oraz pochodzenie potrawy;

- Przygotuj stek z polędwicy wołowej medium. Z jakiego rodzaju elementów wołowych przygotowuje się steki.

Wykres nr 1. Wykres porównujący wyniki wiedzy teoretycznej przed odbyciem stażu zawodowego i po nim.



2.

Wyniki osiągnięte przez nauczycieli w testach teoretycznych, porównanie wyników diagnoz początkowej i końcowej

Na wykresie przedstawiono wyniki końcowe wiedzy po rozwiązaniu testu teoretycznego, który składał się z 30 pytań wielokrotnego wyboru oraz pytań otwartych. Wyniki zostały przedstawione jako procentowy wynik prawidłowych odpowiedzi. Dane na wykresie obrazują porównanie liczby prawidłowych wyników osiągniętych przez BO podczas diagnozy wstępnej (przed rozpoczęciem stażu) oraz końcowej (po odbyciu 10-dniowych praktyk). Porównanie to ma na celu zobrazowanie przyrostu wiedzy po odbyciu stażu, co wiąże się z podniesieniem wartości na rynku pracy. Wyraźnie widać jak znaczący wpływ na poziom wiedzy nauczycieli ma udział w projekcie.

Podczas diagnozy wstępnej największą grupę (45 osób) stanowili nauczyciele, którzy w teście osiągnęli wyniki w granicach 41-60%. 15 nauczycieli uzyskało tylko 21-40%, 1 nauczyciel osiągnął wynik poniżej 20%, a pozostałe 21 nauczycieli osiągnęło wyniki powyżej 60%, które były minimalną granicą pozytywnych odpowiedzi, aby zaliczyć test pozytywnie. Wyniki te obrazują, iż nie tylko praktyka jest słabą stroną, ale i teoria wykraczająca poza stare podręczniki nie jest znana w stopniu dostatecznym.

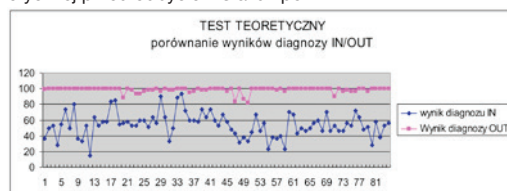
Cały świat idzie naprzód. Nie można uczyć kandydatów na przyszłych kucharzy, szefów kuchni z książek, które zostały napi-

sane 20-30 lat temu. Nauczyciele powinni być na bieżąco z tym, co dzieje się w światowych trendach kulinarnych. Moda zmienia się także w kulinariach. Ten, kto uczy zawodu, musi wiedzieć o czym mówi, cały czas musi podnosić swoje kwalifikacje poprzez śledzenie najnowszych trendów, uczestnictwo w podobnych projektach, targach gastronomicznych, seminariach dotyczących gastronomii.

Okazuje się, iż średni osiągnięty wynik wynosi tylko 54,20%, podczas gdy średni wynik diagnozy kończącej projekt jest znacząco wyższy i wynosi 98,40%. W diagnozie początkowej najniższy wynik wyniósł TYLKO 15%, w diagnozie kończącej – 81,7%. Najwyższe oceny wynosiły odpowiednio 93% w diagnozie początkowej (osiągnięty przez jednego nauczyciela) i 100% w diagnozie końcowej (osiągnięte przez 37 nauczycieli).

Ponadto bardzo istotne jest, iż wszyscy uczestnicy diagnozy (84 osoby) uzyskały odpowiedzi zawarte w przedziale 81-100%.

Wykres nr 2. Wykres porównujący wyniki wiedzy teoretycznej przed odbyciem stażu i po nim



Podczas diagnozy początkowej, która odbyła się przed praktykami, wiedza dotycząca technik kulinarnych krojenia warzyw i owoców była bardzo niska. Nauczycielom (poza nielicznymi wyjątkami) praktycznie całkowicie obca była znajomość profesjonalnej międzynarodowej terminologii ogólnie stosowanej na świecie w gastronomii. Nieznajomość ta wiąże się z przestarzałym, niedopasowanym do dzisiejszych czasów programem nauczania i podręcznikami niepodążającymi za nowymi trendami w gastronomii. Wraz z nieznaną nazewnictwem niemożliwym było poprawne wykonanie zadania. Podczas diagnozy początkowej tylko jedna osoba uzyskała średni wynik na poziomie bardzo dobrym, trzy na poziomie dobrym, i siedem na poziomie dostatecznym. Dwanaście osób osiągnęło średni rezultat na poziomie miernym, i najliczniejsza grupa (61 osób spośród 84 BEO) uzyskała wynik niedostateczny. Po odbyciu stażu zaś najniższym osiągniętym wynikiem jest ocena dobra (3 osoby), 7 osób uzyskało maksy-

malną ocenę (celującą), a pozostałe siedemdziesiąt cztery osoby uzyskały średni wynik bardzo dobry.

Ponadto nauczyciele zaczęli używać fachowej międzynarodowej terminologii. Choć podczas diagnozy początkowej 61 osób otrzymało ocenę najwyżej niedostateczną to podczas diagnozy końcowej grupa ta osiągnęła wyniki od 4,25 do 6.

Dało się także zauważyć poprawę w sprawności operowania podstawowym narzędziem jakim w kuchni jest nóż. Praca jest powolna, ale 10-dniowe używanie tego narzędzia pod okiem profesjonalistów pozwoliło na poznanie właściwej techniki posługiwania się nim.

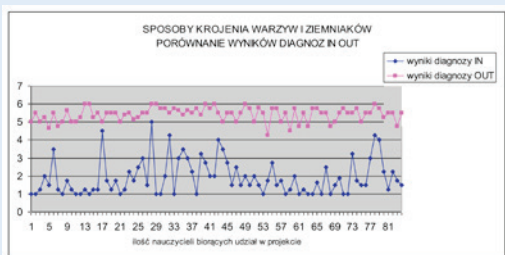
Oczywiście techniki rozdrabniania muszą być nadal dopracowywane, gdyż ukrojenie kilku sztuk na wzór nie jest równoznaczne z krojeniem większej ilości do dużej produkcji, możliwość zapoznania się z tymi technikami dało jednakże początek dla nauczycieli aby w sposób rzetelny i w pełni profesjonalny mogli tę wiedzę przekazać swoim uczniom.

3.

Wyniki ocen znajomości sposobów krojenia warzyw i ziemniaków według nomenklatury europejskiej osiągnięte przez nauczycieli, porównanie wyników diagnoz początkowej i końcowej

Zadanie to obrazowało znajomość podstaw kulinarnych, które każdy kończący szkołę uczeń powinien znać doskonale. Sztukę posługiwania się nożem uczniowie powinni mieć opanowaną już po pierwszej skończonej klasie, gdy tymczasem z moich osobistych doświadczeń wynika, iż duża część uczniów nawet w IV klasie nie opanowała tej sztuki we właściwym zakresie. Warto więc trenować nauczycieli aby mieli możliwość zaprezentowania właściwej techniki pracy dla swoich podopiecznych.

Wykres nr 3. Wykres obrazujący przyrost umiejętności wykonania zadania praktycznego przez 84 nauczycieli – sposoby krojenia warzyw i ziemniaków.



Indywidualne umiejętności praktyczne przy użyciu podstawowych obróbek termicznych. Zadanie polegało na zaprezentowaniu znajomości technik kulinarnych, wykonując proste zadanie praktyczne, jak wykonanie jajka poszetowego, omleta hiszpańskiego czy usmażenia steku z polędwicy

wołowej. Okazało się, iż dla wielu uczestników diagnozy wstępnej było to zadanie nie do przebrnięcia. Aż 60% całej 84-osobowej grupy uzyskało ocenę niedostateczną, czternaście osób ocenę mierną, osiem – dostateczną, dobrą i bardzo dobrą, podczas gdy po zakończeniu projektu największa grupa (60%) uzyskała wynik celujący, a pozostali ocenę dobrą i bardzo dobrą.

Średnie wyniki minimalne wyniosły 1 podczas diagnozy początkowej i 5 w diagnozie końcowej. Maksymalny wynik sięgnął 4 podczas diagnozy początkowej i 6 podczas końcowej.

Biorąc pod uwagę wyniki diagnozy początkowej i problemy z jakimi napotkali się nauczyciele podczas wykonywania zadań, należy stwierdzić, iż odbycie stażu pozwoliło na zapoznanie się z drogimi surowcami oraz sposobami ich sporządzenia. W warunkach szkolnych bowiem nie są oni w stanie pracować z uczniami na takim surowcu ze względu na cenę zakupu oraz dostępność surowca w regionie.

Nieznane były również pojęcia tak podstawowe w profesjonalnej gastronomii jak stopnie wysmażenia mięs. Prawdopodobnie te sfery pozostaną nadal omawiane teoretycznie ze względu na wcześniej wymienione powody. Ale to i tak więcej niż kompletny brak wiedzy na ten temat.

Podobnie jak w poprzednim przypadku przewija się również problematyka przestarzałych podręczników, nienormujących ogólnie światowych trendów, lecz powielających stare nieadekwatne do współczesnych czasów wiadomości.

Porównawszy słabe wyniki z praktycznego zadania indywidualnego, wykonanego podczas wstępnej diagnozy, i wyniki końcowej diagnozy po odbyciu stażu, gdy większość BO uzyskała oceny w przedziale od 5 (bardzo dobry) do 6 (celujący), śmiało można stwierdzić, iż po odbyciu stażu BO nie tylko zapoznali się z nowoczesnymi technikami i technologiami, ale potrafią je doskonale wykorzystać w praktyce.

Wykres nr 4. Wykres obrazujący przyrost umiejętności nauczycieli podczas wykonywania zadania praktycznego indywidualnego.



Prezentacja dydaktyczna walka z treścią. Prezentacja dydaktyczna była najbardziej złożonym elementem diagnozy. Zadanie polegało na przygotowaniu indywidualnie wylosowanej potrawy i wykonanie jej w czasie 16 minut. 8 minut było na przygotowanie mise en place i 8 minut na przygotowanie gotowej potrawy oraz omówienie dodatkowych zagadnień z nią związanych. Zadania przygotowane do prezentacji dobrano tak, aby można było zmieścić się w tak ograniczonym czasie, jednakże nauczyciele nie radzili sobie również z pre-

sją czasu. Przy złożonych zadaniach nie potrafili sprostać organizacji pracy i zaplanować właściwej kolejności wykonania poszczególnych czynności, oraz efektywnie wykorzystać czasu na przygotowanie mise en place. Prezentacje zostały zarejestrowane kamerą.

W trakcie wstępnej diagnozy poza wielokrotną nieznajomością wylosowanego zagadnienia dużym problemem były stres i trema, związane z występem zarówno przed kolegami-nauczycielami jak i grmem profesjonalistów, oceniających prace uczestników.

W zadaniu ocenianych było kilka elementów składowych:

Przygotowanie mise en place: przygotowanie właściwych danej potrawie składników, sprzętu do jej wykonania

technika wykonania: przygotowanie dania przy zastosowaniu odpowiednich technik obróbki, kolejność działań

smak i wygląd: ocenie zostawał poddawany właściwy potrawie smak oraz aranżacja na talerzu

wiedza o produkcie i sposób prowadzenia prezentacji: w tym punkcie istotne było zachowanie osoby prowadzącej prezentację, możliwości interakcji ze słuchaczami, możliwości zainteresowania tematem, wiedza o produkcie, potrawie, dobre omówienie dodatkowego pytania w zadaniu.

4.

Prezentacja dydaktyczna walka z treścią

Prezentacja dydaktyczna jest przykładowym pokazem prowadzenia zajęć z młodzieżą, tak powinny wyglądać zajęcia praktyczne w szkołach podczas lekcji technologii. Nauczyciele aktywnie powinni prowadzić podobne prezentacje i dawać słuchaczom z możliwością powtórzenia procesów krok po kroku. Jak wynika z rozmów z BO, niestety często wygląda to zupełnie inaczej: nauczyciel sucho opisuje niezbędne czynności, znając zagadnienie jedynie teoretycznie, po przeczytaniu w książce. Dlatego należy położyć nacisk na podobne zajęcia, aby nauczyciele zyskali pewność siebie podczas zajęć interaktywnych.

Podczas diagnozy wstępnej 28 osób uzyskało średnią ocenę niedostateczny lub mierny, a kilkoro nauczycieli nie podchodziło do wykonania zadania. Trzydzieści sześć osób uzyskało średnią od dostateczny do dobry, z czego aż 21 bliżej oceny dostateczny. 20 osób dostało oceny w zakresie pomiędzy dobry i celujący.

Natomiast po odbyciu stażu sytuacja znacznie się poprawiła i najniższe wyniki oscylowały w granicach dobry – bardzo dobry (12 osób), bardzo dobry – celujący (25 osób) i celujący (największa grupa – aż 46 osób). Tylko jedna osoba uzyskała ocenę poniżej dobry.

Po analizie wyników prezentacji indywidualnej z obydwu diagnoz można by rzec, iż zaskakująco dużo dobrych ocen można

zauważyć podczas diagnozy wstępnej. Jest to jednak wynik wcześniejszej styczności z podobnymi programami, co dało kilku uczestnikom pewność siebie i większe umiejętności praktyczne podczas przygotowań.

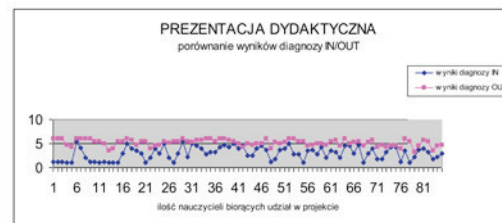
Jednoznacznie należy stwierdzić, iż przyrost wiedzy po odbyciu stażu znacząco wpłynął na umiejętności zawodowe nauczycieli, które mogą wykorzystać w szkołach podczas zajęć z młodzieżą.

Podczas gdy przed udziałem w projekcie BO nie potrafili właściwie przygotować mise en place i poustawić wg właściwej kolejności poszczególnych operacji przygotowania dań, to po pracy w profesjonalnej kuchni i zrozumieniu istoty organizacji pracy, własnego stanowiska i produktów w trakcie diagnozy końcowej przygotowywali się niejako intuicyjnie, tak aby wszystko mieć w zasięgu ręki i wykorzystać efektywnie czas. Wiedza teoretyczna, potrzebna do wykonania i omówienia zadań dodatkowych, została także dobrze przyswojona i wykorzystywana podczas prezentacji końcowej.

Dzięki odbyciu stażu i zapoznaniu z rzeczywistymi warunkami pracy w profesjonalnej kuchni i nabyciu nowych umiejętności praktycznych, poszerzeniu wiedzy teoretycznej BO nabrali pewności siebie i – w porównaniu z początkową diagnozą – zadanie wykonania prezentacji końcowej było łatwe i bardzo efektywne. Należy

przeprowadzona prezentacja będzie właściwym narzędziem w pracy zawodowej, czymś nowym zarówno dla nauczycieli jak i uczniów co przyczyni się do lepszych wyników słuchaczy.

Wykres nr 5. Zobrazowany przyrost jakości prezentacji, wykonywanej przez 84 nauczycieli.



Czy nauczyciel zawodu jest profesjonalistą w swojej dziedzinie? Zadajemy to pytanie, obserwując umiejętności praktyczne i teoretyczne nauczycieli. Wiedza teoretyczna przekazywana wychowankom często niestety nie pokrywa się z praktyką. Nauczyciele nie mają możliwości zdobywania praktycznych umiejętności i nowych doświadczeń, nie są wysyłani na seminaria, czy szkolenia z zakresu nowoczesnych działań kulinarnych oraz nowych sposobów obróbki termicznej. Często nie mają pojęcia jak działa zaplecze gastronomiczne w dużej restauracji czy hotelu.

Jako szef kuchni w hotelu chciałbym, aby młodzież, która trafia do mnie na praktyki, czy też później, po szkole, do pracy była przygotowana do radzenia sobie w nowych sytuacjach, potrafiła samodzielnie podejmować decyzje, posiadała niezbędną wiedzę do wykonywania zawodu kucharza w dzisiejszych czasach. Niestety, nie będzie to możliwe dotąd, aż nie zainwestujemy w szkolenie kadry nauczycielskiej oraz nie doprowadzimy do zmiany

sposobu nauczania. Jeśli jednak te aspekty zostaną zmienione, nauczyciel będzie miał szansę stać się profesjonalistą.

Pod moją opieką rocznie odbywa praktyki od 60 do 80 uczniów. Dość porażający jest często ich stan wiedzy zawodowej, który jest słaby już w tematach podstawowych zagadnień gastronomicznych. Taki stan rzeczy bierze się ze sposobu kształcenia zawodowego według obowiązującego programu nauczania. Wiedza przekazywana młodzieży pozwala na osiągnięcie zadowalających wyników z egzaminów końcowych, ale jest niewystarczająca do tego, aby młody człowiek w pracy poczuł się pewnie, umiał podejmować samodzielne oraz trafne decyzje, był zdolny do twórczego działania. Ten stan rzeczy może zmienić tylko wykształcony, otwarty na nowe doświadczenia, kreatywny nauczyciel, posiadający doskonałą wiedzę teoretyczną, połączoną z dobrą praktyką. Dlatego system nauczania zawodowego musi się zmienić.

Program nauczania w szkołach przystosowanych do zawodu powinien kłaść główny nacisk na wdrożenie szkoleń praktycznych, oczywiście dbając o równomierny poziom teorii.

Przedmiotów zawodowych uczą ludzie często do tego nieprzygotowani. Mają oni dużą wiarę w swoją wiedzę teoretyczną, która nie przekłada się na praktykę. Nigdy nie pracowali w zawodzie i mają nikłe pojęcie o sztuce kulinarnej. Często nie potrafią nawet trzymać prawidłowo noża w dłoni. Większość tych pedagogów jest otwarta na poznawanie nowych rzeczy, zainteresowana własnym doskonaleniem i podnoszeniem kwalifikacji zawodowych oraz jak najlepszym rozwojem swoich

wychowanków. Dlatego trzeba umożliwić chętnym, otwartym na nowe doświadczenia i kreatywnym nauczycielom, w których drzemie olbrzymi potencjał, odbycie praktyk zawodowych w dobrych restauracjach i hotelach. Da im to niepowtarzalną okazję do zapoznania się z rzeczywistością zawodową. Pomoże powiązać wiedzę teoretyczną z praktyczną, a to jest niezbędne do nawiązania twórczego i swobodnego dialogu z uczniami. To w szkole musi nastąpić początek tworzenia warsztatu zawodowego.

Otwarty i aktywny nauczyciel, który daje wsparcie i zachętę, ale potrafi też zdefiniować możliwości rozwoju młodego człowieka, ma olbrzymi wpływ na nastawienie do zawodu i osiągnięcia uczniów. Wychowankowie takich pedagogów bardziej się starają i są otwarci na nowe doświadczenia. Trzeba zmienić program i sposoby przekazywania wiedzy, aby uczniowie, którzy trafiają na praktyki, a później do pracy, potrafili posługiwać się dostępnymi narzędziami w większości profesjonalnych zapleczy w każdej restauracji i hotelu, potrafili wykorzystać nabytą w szkole wiedzę w praktyce. Te umiejętności będą mieć jedynie wychowankowie takich pedagogów, którzy sami nabyli praktykę. Im więcej umiejętności teoretycznych i praktycznych uczniowie wyniosą ze szkół tym lepiej dla nas, szefów kuchni. Zdecydowanie łatwiej i bardziej komfortowo będzie nam się pracowało, kreowało nowości w awangardowy, postępowy sposób. Po zakończeniu programu doskonalenia zawodowego, którego celem było podniesienie kwalifikacji nauczycieli, i zapoznaniu się z wynikami zawartymi w kartach kompetencji, niestety, stwierdzam bardzo niski poziom

praktycznej wiedzy zawodowej. Również wiedza teoretyczna posiadana przez uczestników była niekiedy niewystarczająca.

Wielu pedagogom obca była terminologia stosowana w profesjonalnej kuchni. Po przeprowadzeniu analizy wyników, osiągniętych przez kursantów podczas wstępnej diagnozy, stwierdzam, iż poziom ich wiedzy był niedostateczny. Po szkoleniu została przeprowadzona diagnoza końcowa, która wykazała duży przyrost wiedzy zawodowej w stosunku do diagnozy wstępnej.

Umożliwienie nauczycielom pracy w zespole ludzi, którzy pracują zawodowo w kuchni na co dzień, możliwość obserwacji operacji przebiegających w procesie produkcji, zapoznanie się ze sprzętem i technikami kulinarnymi bardzo istotnie wpłynęło na przyrost wiedzy, pozwoliło skonfrontować teorię z rzeczywistością.

Porównanie wyników diagnozy wstępnej oraz końcowej jednoznacznie pokazuje, iż wszyscy 84 BO nabyli wiele dodatkowych umiejętności zawodowych związanych, z gastronomią i technologią żywności, począwszy od zapoznania się z organizacją pracy, profesjonalnym nowoczesnym sprzętem kuchennym, nowoczesnymi technikami kulinarnymi aż po niespotykane w szkołach surowce.

Wszystkich 84 nauczycieli uzyskało nowe doświadczenia i umiejętności zawodowe, rozwijające ich warsztat pracy i znacząco podnoszące ich kwalifikacje.

Porównując wyniki diagnoz początkowej i końcowej wyrażenie widać różnicę niskiego poziomu wiedzy z przed udziału w projekcie i po odbyciu stażu. To niezbicie dowodzi o potrzebie doskonalenia

zawodowego nauczycieli, umożliwiając im prace w profesjonalnej kuchni zakładu gastronomicznego, co jest – jak widać – bardzo efektywne. Poszerzenie wiedzy zawodowej nauczycieli z pewnością doskonale wpłynie na możliwości rozwoju i osiąganie lepszych wyników dla ich uczniów, a co się z tym wiąże, lepiej wyszkolonych adeptów sztuki kulinarnej. Porównując średnie wyniki, osiągnięte we wszystkich poszczególnych kategoriach, widać znaczący wzrost wiedzy i umiejętności. Teoretyczne testy wstępne 88,4% vs 54,2% podczas diagnozy końcowej, techniki kulinarne wstępnie 1,92 vs 5,42 podczas diagnozy końcowej, zadanie indywidualne wstępnie 1,94 vs 5,07 oraz prezentacja dydaktyczna 2,96 wstępnie vs 5,18 diagnoza końcowa, czyli wzrosty o około 50% w każdej kategorii.

Analizując głębiej wyniki można zauważyć, iż 12 nauczycieli, którzy z testu osiągnęli wyniki w grupie poniżej 40% (łącznie z osobą która osiągnęła najniższy wynik w testach – 15%), po odbyciu szkoleń osiągnęli wyniki pomiędzy 80 a 100%.

Również podczas dydaktycznej prezentacji większość uzyskała najwyższe wyniki dzięki możliwości odbycia stażu i fachowemu przeszkoleniu w zakresie obsługi i wykorzystania nowoczesnego sprzętu gastronomicznego, poznaniu nowoczesnych technik kulinarnych oraz towaroznawstwu.

W większości uczestnicy stwierdzili, iż dzięki możliwości odbycia stażu poznali prawdziwe realia „życia kuchni”, otworzyły im się oczy na możliwości realizacji szkoleń oraz tworzenie własnych receptur oraz różne możliwości wykorzystania tych poznanych, Dzięki pracy pod okiem

fachowców zrozumieli bowiem, iż nie można zamykać się w kręgu kilku receptur, nierozwijając tematu tak, aby szkolenia z młodzieżą uczynić bardziej atrakcyjnymi i przystosowanymi do nowych czasów. Dziś zwłaszcza uczniowie, którzy odbywają praktyki w dobrych renomowanych zakładach, mają często większą wiedzę praktyczną niż ich nauczyciele.

Widząc efekty, jakie przyniosła realizacja projektu, należy jednoznacznie stwierdzić, iż osiągnięto założone przez wnioskodawcę cele i rezultaty merytoryczne:

- cała grupa 84 nauczycielek i nauczycieli (w tym 15 mężczyzn) przedmiotów zawodowych związanych z gastronomią i biorących udział w projekcie pomyślnie ukończyła dwutygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach gastronomicznych.
- w ramach projektu zostały utworzone programy szkoleń doskonalenia zawodowego dla NPZ oraz IPNZ ściśle związanych z zagadnieniami gastronomii oraz technologią przetwórstwa. Zwaliłowaliśmy je o osiągnięte wyniki prac ewaluacyjnych oraz nasze obserwacje uczestników projektu.
- 84 nauczycielki i nauczyciele przedmiotów zawodowych (w tym 15 mężczyzn) podczas realizacji 10-dniowych praktyk realizowanych w ramach projektu „**Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej klucz do wykwalifikowanych pracowników**”
- pod okiem ekspertów z zakresu wiedzy i umiejętności w zakresie gastronomii zostało fachowo przeszkolonych z obsługi i wykorzystania nowoczesnego sprzętu gastronomicznego

icznego, nowoczesnych technik kulinarnych, towaroznawstwa oraz technologii i organizacji pracy w rzeczywistych warunkach pracy profesjonalnego zakładu gastronomicznego.

- w ramach zajęć praktycznych 84 nauczycieli i nauczycielek przedmiotów zawodowych (w tym 15 mężczyzn) nabyło szereg dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie teorii i praktyki, związanych z przedmiotami gastronomicznymi, o czym niezbicie świadczą porównania wyników testów teoretycznych i praktycznych przeprowadzonych podczas diagnoz przed odbyciem praktyk oraz po ich zakończeniu. Umożliwienie 84 nauczycielkom i nauczycielom zawodu pracy w profesjonalnej kuchni wraz z zespołem ludzi, którzy pracują zawodowo, umożliwienie obserwacji operacji, przebiegających w procesie produkcji, umożliwienie zapoznania się ze sprzętem i technikami kulinarnymi bardzo istotnie wpłynęło na przyrost wiedzy, pozwoliło skonfrontować posiadane wiedzę i teorię z rzeczywistością, a co za tym idzie podnieść znacząco zakres swojej wiedzy zawodowej w temacie aktualnych technik i technologii w zakresie nauczanego zawodu, czego niezbitym dowodem jest analiza porównawcza wyników testów teoretycznych, praktycznych i ocena prezentacji dydaktycznej.

– wszyscy 84 nauczyciele deklarują znaczący wzrost wiedzy teoretycznej, udoskonalenie warsztatu pracy i podniesienie własnej atrakcyjności na rynku pracy. Ponadto zaznaczają możliwość zastosowania nowej wiedzy w praktyce podczas prowadzenia zajęć w szkole. Obserwując sposób prowadzenia prezentacji dydaktycznych stwierdzam, iż po odbyciu 10-dniowych praktyk nabrali pewności siebie i umiejętności oraz zdobyli wiedzę merytoryczną na dużo wyższym poziomie niż podczas diagnoz wstępnych przed udziałem w projekcie. Nauczyciele swobodnie, wręcz intuicyjnie prowadzili prezentacje, wykorzystując nowo poznane techniki i fachowe słownictwo branżowe.

Powyższe wnioski niezbicie dowodzą o słuszności realizacji podobnych projektów w celu podniesienia jakości nauczania zawodowego w szkołach zawodowych.

5.

Jakich Nauczycieli potrzebujemy?

Mgr inż. Anna Chylińska

Dyrektor Zespołu Szkół

Gastronomiczno-Hotelarskich w Warszawa

W związek systemu edukacji i rynku pracy wpisany jest konflikt pomiędzy dynamiczną gospodarką, a inercyjnym systemem edukacji. Jest to istotna bariera rozwoju gospodarczego, szczególnie widoczna w Polsce. Szkoła nie przygotowuje absolwentów do zetknięcia się z rynkiem pracy. Polskie szkoły zawodowe od lat są niedoinwestowane – brakuje w nich nowoczesnych pomocy dydaktycznych, pracowni i warsztatów. Nastąpiła reorganizacja sieci szkół ponadgimnazjalnych, jednakże programy kształcenia zawodowego nadal nie zdołały przybliżyć szkół do przedsiębiorstw.

Przedsiębiorcy nie wykazują większej gotowości współdziałania ze szkołami. Zainteresowanie pracodawców szkolnictwem rośnie, kiedy na rynku pracy nie udaje się łatwo rekrutować określonego rodzaju pracowników. Bez współpracy z firmami szkoły nie mają szansy nauczyć zawodów w takich warunkach, w jakich się dzisiaj pracuje, a przede wszystkim nie mają szansy zapoznać uczniów z najnowszymi i najbardziej kosztownymi technologiami. Przygotowanie nauczycieli przedmiotów zawodowych i ich doskonalenie zawodowe stanowi osobny problem. Brak jest tu rozwiązań gwarantujących przygotowanie kompetentnej kadry pedagogicznej. Kształcenie zawodowe nie nadąża za

zmianami technologii i organizacji produkcji. Osoby ze stosunkowo aktualną wiedzą i umiejętnościami ze względu na dysparytet płac nie podejmują starań o pracę w szkolnictwie. Starsi nauczyciele, od lat poza praktyką zawodową, najczęściej nie mają okazji do aktualizacji wiedzy.

Kwalifikacje zawodowe wymagane od nauczycieli zatrudnionych w szkołach ponadgimnazjalnych.

Dzisiejsi nauczyciele powinni posiadać szerokie kompetencje. Najbliższa przyszłość, stawiając przed nauczycielami zadanie bycia konsultantami i diagnostykami, wymagać będzie od nich rozległej wiedzy zawodowej, socjologicznej i psychologicznej, zwłaszcza wobec ogólnego wzrostu kwalifikacji społeczeństwa. W przypadku nauczycieli, tzw. teoretycznych przedmiotów zawodowych wymagane kwalifikacje określone są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 r. Nr 50 poz. 400).

Po przeanalizowaniu rozporządzenia mo-

żemy wyciągnąć wnioski, że w szkole nie musimy zatrudniać tylko i wyłącznie osób po ukończonych studiach, ale także specjalistów z danej branży. Dlaczego tak mało specjalistów zatrudnia się w polskich szkołach? Odpowiedź jest krótka: decydują o tym zbyt małe płace niedające satysfakcji finansowej. W krajach Unii Europejskiej nauczycielem od przedmiotów zawodowych, kształcącym umiejętności praktyczne, jest osoba, która przeszła wieloletnią praktykę zawodową, osiągnęła profesjonalizm, a otrzymywane wynagrodzenie nie odbiega od wynagrodzenia w branży.

Stawki wynagrodzenia zasadniczego od 1 września 2011 r. dla nauczyciela z tytułem magistra z przygotowaniem pedagogicznym wynoszą:

- nauczycieli stażystów – 2182 zł brutto,
- nauczycieli kontraktowych – 2246 zł brutto,
- nauczycieli mianowanych – 2550 zł brutto,
- nauczycieli dyplomowanych – 2995 zł brutto

W przypadku zatrudnienia specjalisty wysokość oferowanego wynagrodzenia utrzymuje się na poziomie wynagrodzenia nauczyciela dyplomowanego. Nie jest to czynnik zachęcający. Nie zapominając o tym, że w szkołach zawodowych uczy się często młodzież trudna, z wieloma problemami wychowawczymi i brakiem chęci do nauki, co powoduje, że nauczyciel też musi być wsparciem w życiu młodego człowieka.

Program studiów a przygotowanie do praktycznych umiejętności nauczania technologii gastronomicznej

Studia kierunkowe dające kwalifikacje do nauczania w szkołach zawodowych (technikach i zasadniczych szkołach zawodowych) przygotowują do nauczania przedmiotów zawodowych teoretycznych, ale nie ma w ich programie wyćwiczenia umiejętności praktycznych. W programie jest praktyka zawodowa, której celem jest rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej, zdobytej na studiach i pogłębianie jej dzięki zapoznaniu się z organizacją i przebiegiem pracy, kontrolą jakości, nadzorowaniu procesu produkcyjnego na określonych stanowiskach, a także umiejętnością współpracy z ludźmi w zakładach żywienia zbiorowego otwartego i zamkniętego, przemysłu spożywczego, w biurach projektowych, firmach cateringowych, a także w poradnictwie żywieniowym, instytucjach upowszechniających wiedzę z zakresu żywienia, w instytutach naukowo-badawczych, ministerstwach, a także innych instytucjach rządowych. Na wydziale Technologii Żywienia i Nauk Konsumenckich w Warszawie znajduje się Katedra Technologii Gastronomicznej i Higieny Żywności, w skład której wchodzi Zakład Technologii Gastronomicznej, którego zadaniem są badania dotyczące:

- zapewnienia jakości produkcji potraw w gastronomii i cateringu w aspektach organizacyjnych, żywieniowych, technologicznych i higienicznych,
- uwarunkowania jakości sensorycznej żywności,
- wpływu przemian zachodzących

- w tkance mięśniowej post mortem na jakość mięsa przeznaczonego na cele przerobowe i kulinarne,
- Poszukiwania związku polimorfizmu wybranych genów z cechami jakości technologicznej i sensorycznej mięsa wieprzowego,
- zastosowania wielowymiarowych metod analizy statystycznej do oceny wzajemnych powiązań między cechami charakteryzującymi jakość żywności,
- analizy czynników kształtujących jakość żywności tradycyjnej i regionalnej,
- wpływu jakości surowca i metod obróbki cieplnej na interakcje między składnikami żywności oraz jej wartość odżywczą,
- wartości odżywczej i aspektów technologicznego przetwarzania produktów pochodzenia zwierzęcego,

- identyfikowalności i analizy ryzyka w łańcuchu żywności produktów pochodzenia zwierzęcego,
- uwarunkowania jakości żywności w łańcuchu żywnościowym od produkcji pierwotnej do konsumenta z uwzględnieniem pakowania i zmian przechowalniczych.

Typowych uczelni dla nauczycieli przedmiotów zawodowych nie ma. Poziom nauczania w szkołach podyplomowych często jest za niski. Najczęściej zajmują się tym prywatne uczelnie nastawione na zysk, a nie na jakość kształcenia.



Program nauczania na
przykładzie zawodu kucharza
na poziomie technikum z
przedmiotów technologia
gastronomiczna
i praktyczna nauka zawodu



Technologia gastronomiczna

1.

Technologia gastronomiczna z towaroznawstwem

Uwagi o realizacji

Program nauczania przedmiotu obejmuje szeroki zakres wiedzy, integrujący treści z towaroznawstwa żywności i technologii gastronomicznej. Podczas realizacji programu uczniowie będą mogli zdobyć wiedzę z zakresu charakterystyki produktów spożywczych, ich wartości odżywczych, metod oceny jakości surowców i potraw, obróbki technologicznej różnych grup surowców, technik sporządzania oraz sposobów dekorowania i podawania potraw.

W programie przedmiotu uwzględniono również zagadnienia dotyczące żywienia człowieka, higieny i bezpieczeństwa pracy, ochrony zdrowia, wyposażenia zakładów, obsługi maszyn i urządzeń gastronomicznych oraz wybranych zagadnień obsługi konsumenta dotyczących estetyki nakrywania stołów, doboru naczyń i sztuczków. Treści te są wzajemnie ze sobą skorelowane. Ćwiczenia zawarte w poszczególnych działach programowych są propozycją, którą nauczyciel może wykorzystać lub uzupełnić nowymi ćwiczeniami.

Zajęcia powinny się odbywać w grupach do 15 osób, na indywidualnych stanowiskach pracy lub w zespołach dwuosobowych. Ze względu na czas trwania procesu obróbki technologicznej surowców i sporządzania posiłków zaleca się, aby program realizowany był w pięciogodzinnych blokach lekcyjnych, w pracowni technolo-

gii gastronomicznej wyposażonej w środki dydaktyczne oraz techniczne środki kształcenia. Podczas wykonania ćwiczeń uczniowie zobowiązani są do używania ubioru ochronnego oraz przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Skuteczność nauczania przedmiotu „technologia gastronomiczna z towaroznawstwem” w dużym stopniu zależy od właściwego doboru treści i metod nauczania.

Dokonując wyboru metod, należy preferować takie, które zapewniają:

- wdrożenie ucznia do samodzielnego i logicznego myślenia,
- aktywny udział w rozwiązywaniu zadań i problemów,
- stosowanie zdobytej przez ucznia wiedzy w praktyce,
- kształtowanie u uczniów określonych umiejętności i nawyków.

Wskazane jest stosowanie następujących metod nauczania: wykład z instruktążem, tekst przewodni, projekty i ćwiczenia praktyczne.

Podczas realizacji programu nauczania należy wdrażać uczniów do samodzielnej pracy oraz do samokształcenia poprzez zachęcanie do studiowania literatury zawodowej, czasopism, receptur, korzystania z zasobów Internetu. Należy również zwrócić uwagę na kształtowanie cech niezbędnych w zawodzie kucharz, jak: uczi-

wość, odpowiedzialność za zdrowie konsumentów i jakość świadczonych usług, racjonalne gospodarowanie surowcami i energią, ochronę środowiska oraz umiejętność pracy w zespole.

W procesie dydaktycznym wskazane jest organizowanie wycieczek do zakładów gastronomicznych, na targi i wystawy wyrobów spożywczych i gastronomicznych oraz zapraszanie specjalistów do prowadzenia pokazów i prelekcji. Proponuje się następujący podział godzin na realizację poszczególnych działów programu nauczania:

Lp.	Dział	Liczba godzin
1.	Wprowadzenie	5
2.	Środki żywnościowe	12
3.	Ocena jakości surowców i potraw	12
4.	Procesy technologiczne	12
5.	Przyprawy i zioła przyprawowe	5
6.	Tłuszcze spożywcze	14
7.	Warzywa, ziemniaki, grzyby	70
8.	Owoce	12
9.	Mleko i przetwory z mleka	20
10.	Jaja	20
11.	Przetwory zbożowe	90
12.	Mięso zwierząt rzeźnych	50
13.	Drób i przetwory drobiowe	30
14.	Dziczyzna	10
15.	Ryby i owoce morza	25
16.	Zupy i sosy	22
17.	Potrawy półmiesne i wegetariańskie	30
18.	Zakąski zimne i gorące	40
19.	Desery	25
20.	Napoje	22
21.	Podstawy żywienia dietetycznego	25
22.	Potrawy kuchni regionalnych i narodowych	50
23.	Przyjęcia okolicznościowe	35
	Razem	636

2.

Pracownia gastronomiczna

Uwagi do realizacji

Celem realizacji programu jest kształtowanie umiejętności praktycznych w zawodzie kucharz. Program przedmiotu został opracowany zgodnie z etapami produkcji w zakładach gastronomicznych. Podczas realizacji programu nauczania „pracownia gastronomiczna” należy wykorzystywać wiedzę uczniów zdobytą na przedmiotach: technologia gastronomiczna z towaroznawstwem, podstawy żywienia człowieka, wyposażenie zakładów gastronomicznych, organizacja i ekonomika gastronomii oraz bezpieczeństwo i higiena pracy. Ważne jest również kształtowanie cech niezbędnych w pracy kucharza, jak: odpowiedzialność, samodzielność, aktywność, kultura pracy (kultura języka, wygląd zewnętrzny, zasady dobrego zachowania, komunikatywność).

Przed przystąpieniem do realizacji programu nauczyciel powinien przedstawić organizację zajęć, zapoznać uczniów z regulaminem obowiązującym w pracowni, udzielić instruktażu w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej. Ćwiczenia należy wykonywać indywidualnie lub w zespołach dwuosobowych pod kierunkiem doświadczonego zawodowo nauczyciela. Realizacja każdego zadania praktycznego powinna być poprzedzona instruktażem wstępnym oraz pokazem techniki wykonania określonych czynności. Nauczyciel powinien również przewidzieć czas na powtórzenie ćwiczeń trudniejszych do wykonania. Zajęcia mogą być realizowane w pracowni gastronomicznej, warsztatach szkolnych lub zakładach gastronomicznych. Proponuje się następujący podział godzin na realizację poszczególnych działów tematycznych:

Lp.	Działy tematyczne	Liczba godzin
1.	Wprowadzenie	6
2.	Obróbka wstępna ziemniaków, warzyw, owoców i grzybów	24
3.	Obróbka cieplna warzyw i owoców	18
4.	Sporządzanie surowek	30
5.	Sporządzanie potraw z mleka i przetworów mlecznych	12
6.	Sporządzanie potraw z jaj	28
7.	Sporządzanie potraw z mąki	12
8.	Sporządzanie potraw z kasz	20
9.	Sporządzanie zup czystych i zagęszczanych	18
10.	Sporządzanie sosów gorących	24
11.	Sporządzanie potraw jarskich i półmiesnych	62
12.	Sporządzanie potraw z mięsa, drobiu, podrobów i ryb	24
13.	Sporządzanie mielonej masy mięsnej, drobiowej i rybnej	42
14.	Sporządzanie podstawowych wypieków cukierniczych	12
15.	Sporządzanie deserów	50
16.	Sporządzanie wyrobów garmażeryjnych	12
17.	Sporządzanie potraw kuchni staropolskiej i regionalnej	30
18.	Sporządzanie wybranych potraw kuchni narodowych	30
19.	Sporządzanie potraw dietetycznych	18
20.	Ekspedycja potraw	14
21.	Mycie naczyń stołowych i kuchennych	28
22.	Obsługa konsumenta	32
23.	Planowanie i rozliczanie produkcji	32
Razem		576

3.

Praktyka zawodowa – 20 dni

Uwagi o realizacji

Program praktyki obejmuje zagadnienia związane z nabywaniem umiejętności zawodowych na różnych stanowiskach pracy w rzeczywistych warunkach. Praktyka zawodowa ma przybliżyć uczniowi zasady funkcjonowania nowoczesnego zakładu gastronomicznego, dlatego przy wyborze placówki, w której będzie odbywała się praktyka należy brać pod uwagę wyposażenie techniczne oraz organizację pracy w zakładzie.

W czasie praktyk uczniowie będą mogli wykonywać zadania zawodowe związane z obróbką technologiczną surowców, obsługą maszyn i urządzeń stosowanych w gastronomii, sporządzaniem, dekorowaniem oraz podawaniem potraw i napojów, a także rozliczaniem kosztów działalności zakładu gastronomicznego. Praktyka powinna również przygotować uczniów do kierowania pracą innych, do pracy i współpracy w zespole, kształtować poczucie odpowiedzialności za jakość wykonywanej pracy, sposób i organizację wykonania zadań.

Przed rozpoczęciem praktyk należy zapoznać uczniów z przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy obowiązującymi w zakładzie, prawami i obowiązkami pracowników, a także uświadomić możliwość wystąpienia zagrożeń podczas pracy. Pracowników zakładu należy wcześniej zapo-

znać z harmonogramem praktyk i oczekiwaniami szkoły w zakresie kształtowania umiejętności praktycznych w zawodzie kucharz.

Uczniowie powinni pracować na indywidualnych stanowiskach pracy i realizować zadania zawodowe w poszczególnych działach produkcyjnych, aby poznać realne warunki pracy w zakładzie gastronomicznym. Każde zadanie praktyczne powierzone uczniowi do wykonania powinno być poprzedzone instruktażem połączonym z pokazem. Przy realizacji zadań zawodowych główny nacisk należy położyć na wdrożenie uczniów do samodzielnego wykonywania zadań praktycznych, prowadzenie odpowiedniej dokumentacji oraz ocenę jakości produkcji.

W czasie praktyk zawodowych uczniowie powinni również podejmować się wykonywania zadań w działach nieprodukcyjnych, gdzie będą mogli zapoznać się z planami zakładu, sprawozdawczością, analizą ekonomiczną oraz działalnością marketingową.

Jak wynika z powyższych materiałów głównym zadaniem szkoły jest przygotować ucznia z wiedzy teoretycznej, potwierdzonej ćwiczeniami po przeanalizowaniu odpowiedniej partii materiału. Program przewiduje ok. 600 godzin w cyklu nauczania technologii gastronomicznej, ok. 600 godzin zajęć praktycznych odbywających się przeważnie na terenie zakładu

gastronomicznego lub warsztatach szkolenych i 20 dni praktyki zawodowej. Opierając się na programie nauczania można wnioskować, że umiejętności praktyczne uczeń powinien zdobyć przede wszystkim w pracowni gastronomicznej i w czasie praktyki zawodowej, dlatego należy nawiązać ścisłą współpracę szkoła-pracodawca, co zapewne pozwoli na przygotowanie absolwenta z dużą wiedzą teoretyczną i umiejętnościami praktycznymi. Jesteśmy świadomi, iż nie zawsze pracodawca realizuje program praktycznej nauki zawodu, a praktykant pełni jedynie funkcję darmowej siły roboczej.

To szkolnictwo zawodowe przygotowuje młodych ludzi do pracy w gospodarce, w której systemy jakości zaczynają odgrywać coraz większą rolę. Ważnym elementem dokonującej się transformacji w Polsce jest zapewnienie jakości w wymiarze europejskim i globalnym. Również oświata podlega tym regułom, gdzie klientem jest uczeń, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości. To dostawca usług edukacyjnych – szkoła (nauczyciel) – ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby. Prowadząc mądrą praktykę oświatową, szkoła powinna przygotować swych absolwentów do tego rozwijającego i zmieniającego się świata.

Oczekiwania pracodawców

Pracodawcy oczekują od absolwentów kwalifikacji podstawowych w zawodzie, a niekiedy kwalifikacji specjalistycznych. Jest to niemożliwe, jeśli ten wymóg spadnie tylko na szkołę i nauczycieli.

Wymagania edukacyjne skierowane do uczniów, opisują ich działania i efekty

końcowe ich pracy. Standardy wymagań egzaminacyjnych stanowią informację na temat skuteczności procesu kształcenia w osiąganiu standardów wymagań edukacyjnych. Ale to jeszcze nie daje pracodawcom wiedzy na temat tego, czy i jak absolwenci szkół zawodowych są przygotowani do podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie na określonych stanowiskach. Musi więc zaistnieć wzajemna korelacja między tym, czego wymaga szkoła, a tym, oczekiwaniami pracodawców. Standard kwalifikacji powinien być wykorzystywany do opracowania podstaw programowych. Zapewne, gdybyśmy porównali typowe umiejętności zawodowe z podstawy programowej i ze standardu kwalifikacji zawodowych, można by było w sposób wyraźny zauważyć różnice podejścia do oczekiwanych efektów kształcenia.

Takie podejście do zawodu nie może satysfakcjonować pracodawców. Należałoby ujednoczyć kształcenie w szkołach poprzez opracowanie przez MEN takich standardów kwalifikacji zawodowych, które pozwoliłyby na przygotowanie do zewnętrznych egzaminów zawodowych, a następnie podjęcia przez absolwentów pracy zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy. Należy pamiętać, że to pracodawcy mogą podnieść poziom przygotowania absolwentów poprzez organizowanie szkoleń dla nauczycieli z zakresu nowoczesnych urządzeń i technologii. Odpowiednio opracowane standardy:

- ułatwią nauczycielom planowanie procesu kształcenia poprzez właściwy dobór i układ umiejętności, wiadomości,
- wymuszają na nauczycielach kształcenia zawodowego pracę z uczniami,

- polegającą na kształtowaniu umiejętności praktycznych łącznie z poznanymi i z kształtowanymi postawami,
- ograniczą zbyt rozległą dowolność interpretacyjną kształtowanych umiejętności zawodowych,
 - ułatwią uczniom zdanie zewnętrznych egzaminów zawodowych i sprawdzenie przez pracodawcę podstawowych umiejętności niezbędnych do efektywnego wykonywania zawodu,
 - dadzą możliwość oceny kompetencji pracowniczych przedstawicielom edukacji i rynku pracy,

Pracodawcy otrzymają lepiej przygotowaną kadrę.

Wpływ przygotowania teoretycznego i praktycznego nauczyciela na przyszłość zawodową ucznia a doradztwo zawodowe dla uczniów

Do zadań Poradnictwa Zawodowego należy między innymi: udzielanie pomocy uczniom w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu i planowaniu kariery zawodowej, udzielanie pomocy rodzicom i nauczycielom w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości i mocnych stron uczniów. Zapewne ma ono największy wpływ na dobrze wybrany kierunek kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Na dobrze przygotowanego absolwenta ma wpływ nie tylko profesjonalizm nauczyciela. Można rozbudzić zainteresowanie sztuką kulinarną, ale nie uda nam się zrobić profesjonalisty z osoby, która nie posiada predyspozycji i powołania do zawodu. Moda na gastronomię często po-

woduje błędne decyzje młodych ludzi i jest przyczyną tego, że niewielki odsetek ludzi odnajduje się w tym zawodzie. Jeśli jest coś naszą pasją i trafimy na odpowiedniego nauczyciela, pedagoga, pasjonata, nasi absolwenci osiągają sukcesy już w okresie szkolnym, w konkursach, a potem stają się profesjonalistami. Przyczyną rezygnacji młodych ludzi z pracy w gastronomii jest: zatrudnianie przez pracodawców na czarno, sezonowo i niskie zarobki. Nie możemy obarczać nauczycieli winą za niepowodzenie zawodowe uczniów. Często trafiają oni do szkoły przypadkowo, bo nie mieli wyboru lub świadomości wyboru.

Model nauczyciela i funkcje

Powinien on mieć wykształcenie wyższe, umieć uczyć się „innowacyjnie”, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawować funkcję kształceniową lecz również wychowawczo-opiekunczą, orientującą i koordynującą. Nauczyciel powinien także mieć zamiłowanie do swojej pracy oraz ustawicznie doskonalić swoje kompetencje zawodowe. Główne funkcje nauczyciela ulegają ciągłym zmianom. Jaki jest zakres i wymiar tych zmian? Mówimy z zasady o pięciu głównych funkcjach nauczycieli: wychowawcy, dydaktyka, opiekuna, badacza własnej działalności i innowatora. W praktyce nakładają się one na siebie. Funkcja nauczyciela wychowawcy, tworzącego warunki dla kształtowania postaw wychowanków poprzez sprzyjanie rozwojowi przez m.in. wzbudzanie ciekawości, otwieranie umysłów do uczenia się życia w nieznanym, zaskakującym świecie, budowanie autorytetu fachowca-mistrza

w zawodzie, kształtowanie przedsiębiorczości. Przygotowanie absolwenta do funkcjonowania w warunkach zmiennego rynku pracy wymaga również działań wychowawczo-doradczych nauczyciela, wspierających planowanie przez ucznia drogi kształcenia i kariery zawodowej. Więcej szczegółów określa rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. (Dz. U. Nr 11, poz. 114) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Funkcja nauczyciela dydaktyka, potrafiącego uczyć, działać skutecznie, bowiem wiedza i umiejętności są kluczem do przyszłości i nowoczesności. Rozwój społeczeństwa informacyjnego każe patrzeć inaczej na funkcję nauczyciela dydaktyka. W zasadzie jest on lub będzie wieloprotymotowcem w ujęciu interdyscyplinarnym, nauczać będzie wielu przedmiotów, wykorzystując nowoczesne techniki i technologie. Potrzebni są przewodnicy, ludzie odpowiednio do tego przygotowani, którym nowe technologie mogą pomagać, ale ich nie zastąpią.

Funkcja nauczyciela opiekuna, dbającego o dobro ucznia, wrażliwego na krzywdę, pomagającego w trudnych sytuacjach życiowych, zabiegającego o pomoc socjalną dla uczniów jej potrzebujących. Odpowiedzialność nauczyciela za młodzież przebywającą na praktykach lub pracującą w warunkach zbliżonych do zakładu pracy, w warsztatach kształcenia praktycznego, ma na celu uchronić przed wypadkami, zagrożeniami dla życia i zdrowia wychowanków.

Funkcja nauczyciela badacza, polegająca na badaniu-diagnozowaniu własnej

działalności dydaktyczno-wychowawczej, tym bardziej, że już w tym roku szkolnym wprowadzany jest zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Ujawni braki występujące w poszczególnych etapach edukacji i stworzy większe możliwości naprawy istniejącego stanu.

Funkcja innowacyjna nauczyciela, wprowadzanie nowych a jednocześnie lepszych rozwiązań organizacyjnych, technicznych i technologicznych, właściwy dobór treści i metod kształcenia. Ta szeroka wizja innowacyjności pozwoli lepiej przygotować i doskonalić kadry dla gospodarki.

Podsumowanie

Głównymi przesłankami doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce są przekształcenia w gospodarce, nowe techniki i technologie, zmiany w organizacji pracy wynikające ze zmian technologicznych, wzrostu oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu umiejętności pracowników. Z tej perspektywy niezwykle istotna jest idea uczenia się przez całe życie, zgodnie, z którą nauczyciele powinni uczestniczyć w różnych formach doskonalenia zawodowego. Od nauczyciela oczekuje się, aby doskonalił swoje umiejętności w stosunku do nowych potrzeb rynku pracy. Obecnie wdrażana jest reforma programowa, która zakłada wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia zawodowego. Zmiany umożliwią sukcesywne i elastyczne zbliżanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.

Modernizacja ta polegać ma na wprowadzeniu dla nauczycieli przedmiotów zawodowych okresowych szkoleń z zakresu nowoczesnych metod kształcenia

zawodowego oraz nowoczesnych technik i technologii, obejmujących także staże i praktyki w przedsiębiorstwach. Przy zmieniających się dynamicznie zadaniach zawodowych, zmieniają się również wymagania wobec uczniów w zakresie oczekiwanych kwalifikacji i kwalifikacji funkcjonujących w gospodarce. Ich powstawanie oraz zanikanie sprawia, że należy poszukiwać efektywniejszych sposobów dostosowywania zawodowej oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. Modyfikacja klasyfikacji tzw. szkolnych zawodów będzie polegała na ich grupowaniu i integrowaniu. Zostaną wyodrębnione i nazwane kwalifikacje, które zostaną opisane w nowych podstawach programowych jako zasób wiadomości, umiejętności i postaw. Priorytetowym działaniem w zakresie dobrego przygotowania nauczycieli a zarazem ich uczniów do wejścia na rynek pracy jest prowadzenie kształcenia zawodowego, a w szczególności kształcenia praktycznego w powiązaniu z pracodawcami. Ważne jest również to, że nauczyciele poznają rzeczywiste środowisko pracy przedsiębiorstwa, co jest niezwykle istot-

ne dla podnoszenia efektywności kształcenia zawodowego. Nie zapominajmy o aktualizacji fachowej wiedzy merytorycznej nauczycieli w obszarze nauczanego przedmiotu poprzez udział w szkoleniach, których celem jest:

1. Doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz instruktorów praktycznej nauki zawodu
2. Uaktualnienie fachowej wiedzy związanej z kształceniem zawodowym
3. Zwiększenie umiejętności poszukiwania wiedzy dotyczącej nowych rozwiązań technologicznych i ich wykorzystania w procesie dydaktycznym kształcenia zawodowego
4. Udoskonalenie warsztatu pracy.
5. Zwiększenie zainteresowania doskonaleniem zawodowym w przedsiębiorstwach i motywacji do podnoszenia kwalifikacji poprzez udział w innowacyjnych programach nauczania.



Pamiętajmy jeszcze, że należałoby zainwestować w doskonalenie z zakresu języków obcych, umożliwiające nauczycielom uczęszczanie w szkoleniach poza krajem. Odpowiednio nowoczesne pracownie gastronomiczne, wyposażone i na bieżąco modernizowane, zapewne też są czynnikiem mobilizującym nauczycieli do pracy. Należy również wspomnieć o wynagrodzeniu, które raczej nie motywuje, szczególnie mężczyzn, których brakuje w polskich szkołach. Czy dobrze wykształcony, kreatywny, zaangażowany, dyspozycyjny nauczyciel na pewno pozostanie w szkole, napełnionej biurokracją, a może pozostanie jedynie kadra, która nie jest zainteresowana nowoczesną szkołą zawodową, a tylko jakąś pracą? Zgodnie z Kartą Nauczyciela jeśli nauczyciel jest mianowany (umowa na czas nieokreślony), a nie ma

zmniejszenia godzin, to dyrektor szkoły nie ma w zasadzie możliwości zwolnienia jego.

Podsumowaniem i jednocześnie wykładnikiem zaangażowania nauczyciela w pracę z uczniami są sukcesy jego uczniów w konkursach branżowych i wyniki egzaminów zawodowych.

Brak jest nadal stałych rozwiązań gwarantujących przygotowanie kompetentnej i dobrze opłacanej kadry pedagogicznej. Nie należy zapominać, że współpraca pracodawca-szkola-MEN, samorządy-pracodawca to podstawa sukcesu edukacji.

Dobrze wykształcony nauczyciel + nowoczesna baza dydaktyczna w szkole + praktyczna nauka zawodu = dobrze wykształcony uczeń.



Oczekiwania pracodawców
w kontekście wiedzy
absolwentów szkół
gastronomicznych
i spożywczych. Próba
wypozycjonowania polskiej
gastronomii na tle Europy



**Oczekiwania
pracodawców**

1.

Oczekiwania pracodawców w kontekście wiedzy absolwentów szkół gastronomicznych i spożywczych. Próba wypozycjonowania polskiej gastronomii na tle Europy

Ogólną tendencją polskiej gospodarki jest występowanie nadwyżki podaży pracy i jawnego bezrobocia. Poprawnie funkcjonujący rynek pracy wydaje się wyłącznie założeniem teoretycznym, pomimo, że zagadnienia zatrudnienia i bezrobocia znajdują się od początku okresu transformacji w centrum uwagi zarówno polityków, ekonomistów, jak również pracowników oraz przedsiębiorców. Generalnie można zauważyć pewne zjawiska dysproporcji w tym, co może zaoferować absolwent szkoły gastronomicznej, a oczekiwaniami pracodawcy.

Ci ostatni narzekają, że trudno jest znaleźć właściwego kandydata do pracy. Takie przeświadczenie pracodawców, jak wskazuje praktyka, wynika głównie z krytycznej oceny poziomu przygotowania zawodowego, jakie posiadają przyszli pracownicy. Wskazania pracodawców, dotyczą głównie rozbieżności między oczekiwaniami rynku a wykształceniem i doświadczeniem kandydatów. Odpowiedź na pytanie, czego oczekują pracodawcy od pracobiorców, może być jednym z kluczowych elementów, wpływających na proces reorganizacji rynku pracy, jednakże trudno jest dokładnie wskazać te branże, szczególnie gastronomiczne, które mogą być perspektywnie wyjątkowo chłonne pod względem zapotrzebowania na absolwentów.

Szybko zmieniające się uwarunkowania

zewnętrzne, związane z chłonnością rynku na różne towary i usługi, wymuszają na pracodawcach podejmowanie decyzji związanych z dostosowaniem działalności do standardów, jakie wyznacza im konkurencja. Jednym z elementów osiągnięcia przewagi konkurencyjnej są inwestycje w kwalifikacje pracowników bądź zatrudnienie nowych osób, posiadających już odpowiednie umiejętności. Oczekiwania pracodawców w stosunku do przygotowania zawodowego są bardzo duże. Wynikają one przede wszystkim z aktualnej sytuacji na lokalnym rynku pracy. Ważnym jest fakt, że oczekiwania pracodawców często różnią się z tym, co przyszli pracownicy mogą zaoferować. Dotyczy to szczególnie absolwentów zarówno szkół zawodowych i średnich, jak i szkół wyższych, którzy przeważnie – mając odpowiedni poziom wiedzy – nie mają doświadczenia. Należy nadmienić, że poziom wykształcenia stanowi ważną cechę decydującą o szansach zatrudnienia.

Porównując obecną sytuację na rynkach pracy z tą sprzed kilku lat, można zauważyć, że niektóre zawody nie wzbudzają zainteresowania, natomiast rośnie zapotrzebowanie na nowe zawody lub coraz lepszych specjalistów, szczególnie w branży gastronomicznej. Jest to zagadnienie szczególnie ważne w kontekście wzrostu i rozwoju gospodarczego w kraju.

Oczekiwania od rynku pracy:

- jakie stanowiska pracy są najczęściej w ofercie pracodawców?
- jakiego poziomu wykształcenia wymagają pracodawcy?
- jakie kwalifikacje zawodowe są najważniejsze?
- jakiego doświadczenia zawodowego wymagają pracodawcy?
- jakie szczególne umiejętności są pożądane?
- jakimi cechami osobowości powinien odznaczać się zatrudniony pracownik?
- jakie inne specjalne warunki powinien spełniać pracownik? (np. dyspozycyjność, gotowość do częstych podróży służbowych).

Pracodawcy szczególnie cenią u kandydatów kompetencje. Charakterystyczny jest również pogląd, że nie wystarczają jedynie kwalifikacje. Przedsiębiorcy największą wagę przywiązują do znajomości kultury pracy, dyspozycyjności i mobilności, znajomości branży oraz umiejętności pracy w zespole. W dalszej kolejności staż i doświadczenie zawodowe, wykształcenie oraz umiejętność obsługi komputera. Mniej ważne cechy to przede wszystkim wiek, posiadanie prawa jazdy, umiejętność obsługi specjalistycznych maszyn, płęć, zainteresowania i pasje oraz znajomość języków obcych. Szczególnie ta ostatnia opinia jest interesująca, gdyż w stereotypowej ofercie pracy, pojawiającej się w mediach, podstawową umiejętnością przyszłego pracownika powinna być znajomość języka obcego. Równie wysoko oceniana jest kreatywność, motywacja, chęć podnoszenia kwalifikacji i uczestniczenia w szko-

leniach, otwartość na zmiany, odporność na stres czy elastyczność. Współczesny rynek pracy wymaga od kandydatów nie tylko kompetencji (dobrego fachowego przygotowania), ale także odpowiednich umiejętności i cech osobowościowych, przydatnych w pracy zawodowej. Oczywiście zakres wymaganych od pracownika umiejętności jest uzależniony od branży, w której działa przedsiębiorstwo. Najbardziej cenione cechy dobrego kandydata do pracy to odpowiedzialność i otwartość.

Podział w branży gastronomicznej:

Chcąc posiadać punkt odniesienia, dokonując analizy, czy charakterystyki branży gastronomicznej w Polsce, należy wziąć pod uwagę typy zakładów gastronomicznych, jakie obecnie tu funkcjonują.

Są to punkty całoroczne, czyli:

- restauracje, restauracje hotelowe
- hotele
- pensjonaty
- domy wczasowe
- kawiarnie
- Puby
- kluby nocne
- fast-foody
- lunch bary
- oraz punkty gastronomiczne sezonowe

Liczba placówek gastronomicznych nad Wisłą systematycznie rośnie. Już dziesięć lat temu wynosiła ponad 84 tys., z czego około 8,6 tys. to placówki funkcjonujące w obiektach noclegowych. Prawie cała baza gastronomiczna należy dziś do sektora prywatnego (96%). Struktura tej bazy jest dość zróżnicowana. Najliczniejszą grupę stanowią bary i kawiarnie (44%) oraz tzw. punkty gastronomiczne (38%);

mniejszy udział w placówkach gastronomicznych mają restauracje (10%) oraz stołówki (8%). Większość spektakularnych osiągnięć w polskiej branży gastronomicznej opiera się na dużych sieciach. Wyjątkiem są tu marki indywidualnych pomysłodawców takich jak Magda Gessler czy sieć Pierogarni lub jadło Kościuszkę. Gastronomia obecnie staje się w Polsce liderem, jeśli chodzi o możliwości rozwoju i pomnażania kapitału wśród inwestorów i przedsiębiorców. Zauważalna jest też moda na knajpki ekologiczne, bary wegetariańskie (także w ramach sieci), przekształcanie dawnych barów mlecznych w barwne salady bary. Oprócz nowoczesności i wzorowania się na zachodnich markach, Polacy wysoko cenią sobie tradycję. Powróciła moda na rodzinne lodziarnie: Zielona Budka, Grycan. Wśród cukierni widać także silną ekspansję Cieślakowskiego w ostatnich dwóch latach, a w latach poprzednich znaną marką cukierniczą był także Trojanowski. Polacy ostatnio polubili nie tylko egzotyczne wyjazdy i jadło. Zapanowała moda na kuchnię arabską i restauracje: Spina, Kleopatra, Tutanchamon.

W mniejszych miejscowościach jak grzyby po deszczu zaczęły powstawać naleśnikarnie, oferujące nawet po 100 rodzajów naleśników obiadowych i deserowych oraz wszelkie rodzaje kuchni włoskiej. W galeriach handlowych zapanowała moda na ofertę barów sushi, a także pierogarnie i tzw. chłopskie jadło, gdzie serwuje się najróżniejsze rodzaje placków ziemniaczanych z okrasą (tzw. jadło drwali). Powstają też liczne sieci pod polskim szyldem. Zmieniający się styl życia Polaków, dążenie do bycia na topie, zwiększona liczba spotkań biznesowych dają olbrzymią szansę

na rozwój sieci barów kawowych. Kawiarnie prześcigają się w rozszerzeniu oferty, poprzez proponowanie kilkudziesięciu rodzajów kawy, bezpłatnej prasy, dostępu do Internetu, darmowej lektury i telewizji oraz kart stałego klienta. Największą szansę pozostania na trudnym, nasyconym rynku mają przede wszystkim te firmy gastronomiczne, które od początku startowały z zapleczem finansowymi i oryginalnym pomysłem, (iCoffee, Costa Coffee, Cava), zwłaszcza, iż za chwilę nie wystarczy nowoczesne umeblowanie baru i modna wszędzie papierowa zastawa, ponieważ na rynek wchodzi gracze z zachodnim kapitałem: Wayne's Coffee czy Starbucks. Polacy są jednak tradycjonalistami i – jak wynika z badań – w Europie nadal wydajemy na jedzenie poza domem znacznie mniej niż Anglik, czy Czech, ale ta tendencja zaczyna się zmieniać na lepsze. Ważne jest jednak to, iż rynek ten jest dynamiczny, stale ktoś próbuje na nim swoich sił. Taką dynamikę przejawiają np. firmy cateringowe, które proponują dojazd obiadu firmy czy domu.

Najwyraźniej branża gastronomiczna jest w Polsce dobrym pomysłem na sukces, skoro sieci benzynowe zdecydowały się w swoich lokalach uruchomić własne marki fast-foodowe, (PKN Orlen, BP, Statoil). Przeciętny Polak potrzebuje ciepłego posiłku, estetycznie i sprawnie podanego od ręki i przede wszystkim niedrogiemu. Poprawia się jakoś obsługa gości zagranicznych – kadra gastronomiczna zna coraz lepiej języki obce oraz docenia wartość produktów i dań typowo polskich.

2.

Wzorce europejskie w kształceniu młodzieży

Zawód kucharza obecnie zyskuje coraz większy prestiż społeczny. Moda na gotowanie jest szeroko popularyzowana poprzez media i prasę kolorową. Społeczeństwo jest coraz bardziej otwarte na nowe trendy i nowości sztuki kulinarnej. Emitowane przez telewizję programy kulinarne wzmagają zainteresowanie kuchnią indyjską, azjatycką czy włoską. To zainteresowanie przekłada się na coraz większe oczekiwania konsumentów względem restauracji, w których się stołują. Obecnie klient oczekuje, aby potrawa którą zamówił, nie tylko wyróżniała się znakomitymi walorami smakowymi, ale i by była podana w ciekawy, estetyczny sposób. Rozwój Internetu to kolejna możliwość do zapoznania się z różnymi przepisami, pochodzącymi z całego świata. To wszystko sprawia, iż poprzeczka ustawiona przed młodymi adeptami sztuki kulinarnej, już na samym początku kariery zawodowej zawieszona jest bardzo wysoko.

Jednakże sukces branży gastronomicznej zależy nie tylko od kucharzy, ale także od ich nauczycieli i systemu oświaty. Nauczyciele powinni zaszczepić w swych uczniach miłość do zawodu, rozbudzać w nich kreatywność i fantazję, zachęcać do dalszego samorozwoju. Nauczyciele powinni przekazywać swoją wiedzę w sposób przystępny oraz posiadać indywidualne podejście do ucznia. Dzięki pozyskiwaniu funduszy na szkolenia z Unii Europejskiej przed polskimi szkołami otwiera

się możliwość pozyskania wsparcia w tym trudnym zadaniu, jakim jest kształcenie młodzieży. Dzięki udziałom w szkoleniach, kadra nauczycielska będzie w stanie lepiej przygotować swoich uczniów, co podniesie poziom konkurencyjności polskiej gastronomii w skali nie tylko krajowej, ale i światowej. Edukacja jest ważnym czynnikiem wartościującym poziom rozwoju danego kraju. Aby rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy był możliwy, należy dołożyć wszelkich starań do podniesienia poziomu polskiej edukacji w szkołach gastronomicznych, modyfikować programy nauczania, wprowadzać obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli w celu pełniejszego wykorzystania potencjału polskiej młodzieży oraz rozwoju branży gastronomicznej w Polsce.

Szkoły zawodowe w krajach europejskich są znacznie lepiej wyposażone niż polskie. Jednakże system szkolnictwa w tych krajach także wygląda trochę inaczej. We Francji, Niemczech i Hiszpanii stawia się na praktykę, na to aby uczniowie po ukończeniu szkoły odbyli możliwie jak najwięcej zajęć praktycznych. W Polsce uczniowie po zakończeniu swej edukacji zawodowej posiadają ogromny zasób wiedzy, niestety tylko teoretycznej. Nauczyciele najczęściej nie mają żadnego doświadczenia zawodowego w profesjonalnych restauracjach czy hotelach. Uczniowie uczą się zawodu dopiero w miejscu pracy, gdzie mają styczność z kucharzami, którzy przeciera-

ją przed nimi szlaki, przekazują im tajniki sztuki kulinarnej. Jednym z problemów polskiego systemu kształcenia jest brak przeszkolenia kadry nauczycielskiej pod kątem zajęć praktycznych. Nauczyciele, jak to już wcześniej zostało wspomniane, nie są najczęściej w stanie udzielać wskazówek i służyć radą w praktycznych częściach zajęć. Nauczyciele powinni odbywać obowiązkowe staże, posiadać doświadczenie zawodowe zdobyte w prestiżowych hotelach czy restauracjach, w docelowym miejscu pracy ich uczniów. Idealnym rozwiązaniem byłoby pozyskanie funduszy na zatrudnienie profesjonalnych szefów kuchni, osób z dużym doświadczeniem zawodowym. Osób, które obsługiwały duże imprezy czy bankiety, prowadziły kuchnie restauracyjne, które będą potrafiły przekazać wszystkie niezbędne umiejętności. Takie osoby byłyby w stanie przygotować polską młodzież, posiadającą ogromne zaplecze wiedzy teoretycznej do pracy w zawodzie, gdyż wiedza praktyczna często nie ma zastosowania w miejscu pracy. Niestety, koncepcja zatrudnienia zawodowych kucharzy może być pomysłem trudnym do zrealizowania, choćby ze względu na ich zobowiązania zawodowe. Niemniej jednak nauczyciel wprowadzający podczas zajęć praktycznych atmosferę pracy w kuchni, pracy pod presją czasu dałby uczniom lepsze wyobrażenie o zawodzie kucharza. System kształcenia we Francji posiada odpowiedniki polskich szkół zawodowych i techników, w których okres nauki trwa odpowiednio dwa i trzy lata. Kształcenie zawodowe (liceum zawodowe), trwa dwa lata i kończy się uzyskaniem świadectwa, a po kolejnych dwóch latach zawodo-

wym egzaminem maturalnym. Kształcenie zawodowe przewiduje, iż uczniowie po uzyskaniu kwalifikacji będą mogli podjąć pracę bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Natomiast uczniowie, którzy chcą kontynuować naukę, przygotowują się przez kolejne dwa lata do maturalnego egzaminu zawodowego. Kształcenie techniczne (liceum techniczne) trwa trzy lata i kończy się technicznym egzaminem maturalnym. Ponadto w strukturze zawodowej Francji, w odróżnieniu od polskiej struktury (czeladnik i kuchmistrz), można zdobyć szereg tytułów zawodowych, co skutecznie klasyfikuje poziom wiedzy kulinarnej oraz doświadczenie danej jednostki. Kształcenie we Francji jest na ogół bezpłatne, jednakże istnieją także prywatne szkoły gotowania. We Francji, sercu europejskiej gastronomii, młodzi kucharze starają się zdobyć doświadczenie zawodowe poprzez pobieranie nauk pod kierunkiem mistrzów sztuki kulinarnej w prywatnych szkołach gotowania. Jako przykład może służyć Instytut Paula Bocuse'a w Lyon. Po odbyciu prestiżowych stażów, absolwenci tej szkoły są rozchwytywani przez najlepsze restauracje i hotele świata. Ukończenie takiego stażu jest równoznaczne ze znacznym awansem w środowisku kucharzy. W Niemczech prowadzi się nieco odmienną politykę oświaty. Społeczeństwo Niemiec to społeczeństwo stare, w którym brakuje dobrze wykształczonej kadry, w tym i kucharzy. Nasz zachodni sąsiad oferuje także i polskiej młodzieży atrakcyjne oferty, które ich potencjalnym uczniom zapewniają stypendia oraz świetnie wyposażone sale lekcyjne. Korzystne oferty edukacyjne w Niemczech mają zachęcić polską młodzież do pobierania nauk właśnie w tym

kraju, co grozi odpływem młodych ludzi. System kształcenia w Niemczech jest podwójny. Uczniowie kształcą się w dwóch miejscach, a mianowicie w zakładzie pracy oraz w szkole. Młodzi, którzy chcieliby rozpocząć swe życie zawodowe, mogą skorzystać z licznych propozycji cechu rzemiosł. Cały proces kształcenia jest unormowany prawnie. Każdy uczeń musi zdobyć podstawowe wykształcenie, kwalifikacje i doświadczenie zawodowe. Dopiero po uzyskaniu trzech powyżej wymienionych elementów uczeń jest uprawniony do wykonywania zawodu. Nad kształceniem uczniów w zakładach pracy czuwają specjalnie do tego wykwalifikowani nauczyciele. Po ukończeniu kształcenia można podejść do egzaminu zawodowego (czeladniczego). Po uzyskaniu trzyletniego doświadczenia w pracy, kucharze mają możliwość zdobycia tytułu mistrza. W hiszpańskim systemie nauczania szko-

lenie zawodowe trwa dwa lub trzy lata i jest podzielone na dwie części: na średnią i wyższą szkołę zawodową. Aby rozpocząć naukę w szkole zawodowej stopnia średniego należy najpierw ukończyć odpowiednik polskiego gimnazjum – szkołę średnią pierwszego stopnia. Po ukończeniu tej szkoły uczniowie mają możliwość wyboru. Decydują, czy chcą kontynuować naukę w odpowiedniku naszego liceum ogólnokształcącego, czy wolą kształcić się zawodowo w szkole średniej drugiego stopnia. Następnie naukę w szkole zawodowej wyższego stopnia można rozpocząć po wcześniejszym, pomyślnym zdaniu matury lub uzyskaniu tytułu mistrza. Jedną czwartą procesu kształcenia zawodowego to bezpłatna praktyka w zakładzie pracy, przy czym zakres nauki jest ustalany przez pracodawcę.



HoReCa (Międzynarodowy Związek Krajowych Organizacji Hotelarskich, Restauracyjnych i Kawiarnianych) to związek organizacji hotelarskich założony w 1949 roku w Zurychu, posiadający swoją obecną siedzibę w Paryżu. Głównym celem organizacji jest obrona interesów branży hotelarskiej, restauracji i kawiarni. Organizacja zajmuje się szkoleniem kadr, wspiera wymianę doświadczeń i bieżących informacji pomiędzy swoimi członkami oraz wydaje specjalne czasopisma i broszury. HoReCa popiera także rozwój turystyki międzynarodowej i regionalnej. Jest to sektor niezwykle prężnie się rozwijający, odnotowujący stałe wzrosty wartości. Producenci żywności dostrzegają w tym sektorze swego strategicznego odbiorcę. Jest to niezwykle perspektywiczny rynek zbytu, gdyż branża gastronomiczna w Polsce jest wciąż nienasycona, stale się rozwija.

Na rozwój tego sektora ma wpływ także nasz obecny styl życia. W naszym społeczeństwie stale rośnie liczba gospodarstw jednoosobowych w których się nie gotuje, stale propaguje się modę na poznawanie nowych smaków i trendów sztuki kulinarnej poprzez uczęszczanie do restauracji i kawiarni, jedzenie poza domem. Obecny styl życia i deficyt czasu powoduje, iż konsumenci coraz częściej korzystają z restauracji i barów typu fast-food, niemając czasu i ochoty na gotowanie w domu po dniu stresującej pracy. Nie tylko zmieniające się nawyki żywieniowe mają wpływ na rozwój tej branży, ale i nowe sposoby spędzania wolnego czasu np. w centrach handlowych, gdzie konsumenci mają okazję skorzystać z barów szybkiej obsługi oraz restauracji. Powstaje coraz więcej punktów gastronomicznych dostępnych dla prze-

ciętego obywatela. Euro 2012 i napływ turystów to kolejna szansa dla polskiej gastronomii i rozwoju polskiej turystyki.

Jedynym zagrożeniem dla tego sektora jest słabnąca gospodarka i kryzys ekonomiczny. Jednakże eksperci przewidują dalszy rozwój, zmniejszą się natomiast tendencje wzrostowe. Słabszy stan gospodarki może jednak poprawić sytuację właścicieli kawiarni, restauracji i hoteli, gdyż wzrastające bezrobocie zmniejszy rotację pracowników oraz presję na wzrost wynagrodzeń. Ponadto klienci baczniej kontrolujący swe wydatki, będą wybierać restauracje typu casual food (restauracje oferujące potrawy w umiarkowanych cenach) lub fast-food kosztem standardowych restauracji. Dlatego ważne jest, aby w uczniach wykształcić umiejętność dostosowania się do zmian, do aktualnych potrzeb rynku.

Polski system szkolnictwa zawodowego potrzebuje zmiany, postawienia na praktykę i zdobywanie doświadczenia. Pracodawcy sektora HoReCa potrzebują dobrze wykształconych i doświadczonych pracowników, gotowych do pracy i dalszego rozwoju osobowego. Tylko uczniowie, którzy poznali swój zawód poprzez praktykę są w stanie podołać wysokim oczekiwaniom pracodawców. Należy pamiętać, że ten sektor, to hotele i restauracje, szczytujące się utrzymywaniem najwyższych standardów światowych, wymagające od swych pracowników stałego dokształcania się i rozwoju. Uczniowie obecnie kończący technikum lub szkołę zawodową bezpośrednio po ukończeniu szkoły nie są w stanie podołać wymaganiom stawianym przez pracodawców. Absolwenci poznają swój zawód dopiero w miejscu pracy, stopniowo zdobywając doświadczenie, którego

nie zdobyli w szkole.

Uczniowie nie kryją rozczarowania brakiem zajęć praktycznych. Nauczyciele często nie są w stanie zaprezentować poprawnie technik krojenia, nie stosują profesjonalnego słownictwa oraz nie są w stanie nauczyć prawidłowego obchodzenia się produktami. Problemy te wynikają najczęściej z tego, iż nauczyciele nie poznali zawodu kucharza od strony praktycznej, nigdy nie pracowali w profesjonalnej kuchni czy hotelu, gdzie mogliby zapoznać się ze żargonem kucharzy. Jest to problem, który można rozwiązać poprzez szkolenia kadry. Jednakże takie szkolenia powinny być odgórnie zaplanowane i obowiązkowe dla każdego nauczyciela.

Młodzi czeladnicy są najczęściej w swoim pierwszym miejscu pracy zagubieni, nie potrafią się odnaleźć, muszą wkładać wiele wysiłku w oswojenie się z nową dla nich sytuacją. Czasami rozczarowani młodzi ludzie odkrywają, że ten zawód nie spełnia ich oczekiwań oraz że nie mają powołania do tego zawodu. W takich sytuacjach stwierdzają, że nie mieli wyobrażenia o rzeczywistej pracy w kuchni. Uczniowie niestety nie są przygotowani do pracy pod presją czasu, która jest nieodłącznym elementem pracy, nie są świadomi tego, w jakich warunkach będą musieli pracować w przyszłości, przez co często początki w tym zawodzie są dla nich niezwykle trudne.

Kolejnym problemem są przepisy kulinarne, z którymi młodzież zapoznała się podczas nauki w szkole gastronomicznej. Uczniowie prowadzą składki pieniężne na zakup składników, z których następnie będą przygotowywać potrawy. Uczniowski budżet jest ograniczony, wręcz ubogi.

Z tego powodu uczniowie nie mają możliwości korzystania z wszystkich produktów oraz przypraw, które są często towarami ekskluzywnymi. Poprzez ograniczenie budżetu, uczniowie przygotowują najczęściej tanie i nieskomplikowane potrawy. Często uczniowie nie mają możliwości poznania właściwego smaku danych potraw, gdyż nie użyto podczas ich przygotowywania wszystkich kluczowych przypraw czy składników, które są nieosiągalne dla ich budżetu. Młodzi kucharze dopiero w miejscu pracy poznają właściwy smak, mają możliwość poznania technik przyrządzania potraw z droższych produktów, które wcześniej były dla nich niedostępne ze względu na rażące ograniczenia finansowe. Taki stan rzeczy nie rokuje dobrze dla absolwentów, gdyż pracodawcy sektora hotelarskiego i restauracyjnego oczekują kompetentnych pracowników, którzy będą potrafili przyrządzać wszystkie oczekiwane przez nich potrawy.

Pracodawcy sektora HoReCa potrzebują innowacyjnych rozwiązań, kreatywnego pracownika, który jest nie tylko świetnym fachowcem, ale też potrafi pracować w zespole, stworzyć odpowiednią atmosferę pracy. Szkoły powinny uwzględniać potrzeby pracodawców i rozwijać interpersonalne umiejętności swoich uczniów, dbać o to, aby ich absolwenci byli gotowi do współpracy z zespołem oraz wytyczali wspólne cele, do których będą dążyć. Ze względu na to, iż organizacja HoReCa jest organizacją międzynarodową, prowadzącą międzynarodowe wymiany i szkolenia uczniowie nie powinni zaniedbywać nauki języków obcych. Powinni je znać przynajmniej na poziomie komunikatywnym, co umożliwiłoby korzystanie z międzynarodowo-

wych szkoleń i wymian. Praca w prestiżowej zagranicznej restauracji jest marzeniem wielu absolwentów, jednakże jest możliwa tylko i wyłącznie dzięki pasji do wykonywania zawodu, ciężkiej pracy oraz znajomości języka obcego.

Sektor HoReCa wymaga także, aby jego pracownicy byli na bieżąco z nowymi tendencjami panującymi w sztuce kulinarnej, stale się doksztalali i byli otwarci na nowe rozwiązania. Należy pamiętać także o tym, że oczekiwania klientów dynamicznie się zmieniają. Nauczyciele powinni wykształcić w swych uczniach głód wiedzy, chęć stałego doskonalenia się i rozwoju zawodowego. Nauczyciele powinni zachęcać do eksperymentowania w kuchni, poznawania nowych smaków i rozwijać w swych uczniach kreatywność i fantazję. Jest to jeden z kluczowych elementów potrzebnych do odniesienia sukcesu w tym zawodzie. Hotele, restauracje oraz kawiarnie szczytując się wysokimi standardami obsługi klienta oczekują od swych pracowników poczucia estetyki, tego aby potrawy i dania nie tylko szczyły się wybornym smakiem, ale efektownym i przyjemnym dla oka wyglądem. Kwestia wyglądu potrawy zyskuje coraz większe znaczenie, konsumenci stają się coraz bardziej wymagający. Niestety, uczniowie obecnie nie są w stanie sprostać wymaganiom placówek organizacji HoReCa. Wszystkie umiejętności, które są oczekiwane przez pracodawców, mogą być pozyskane przez uczniów jedynie podczas praktyki. Metodą prób i błędów uczniowie podczas zajęć praktycznych mogliby rozwinąć swój warsztat i stać się bardziej konkurencyjni na rynku pracy. Należy pamiętać, iż takie zajęcia prowadzone w szkołach byłyby nie tylko próbą

ułatwienia startu zawodowego przyszłym kucharzom, ale także wyrównywałyby szanse. Nie wszyscy absolwenci zaraz po ukończeniu szkoły mogą odbyć staż w prestiżowej restauracji czy hotelu, gdzie pod okiem mistrza można zdobyć i wykształcić wszystkie niezbędne umiejętności.

Kolejnym utrudnieniem dla przyszłego kucharza w zdobywaniu wiedzy jest fakt, iż szkoły nie są wyposażone w profesjonalny sprzęt, z którym uczniowie mają styczność dopiero w miejscu pracy. Sektor hotelarski i gastronomiczny wymaga od swoich placówek profesjonalnego zaplecza gastronomicznego, a ich pracownicy muszą umieć korzystać ze wszystkich urządzeń, często zaawansowanych technologicznie. Absolwenci szkół dopiero w miejscu pracy poznają możliwości tego sprzętu i ilość wariacji przyrządzania danych potraw przy użyciu profesjonalnego zaplecza. Jest to kolejne utrudnienie dla młodych czeladników. Szkoły powinny być lepiej wyposażone, zapewnić swoim uczniom możliwość zapoznania się ze sprzętem gastronomicznym.

Edukacja nauczycieli mogłaby przynieść olbrzymie profity, uczniowie mogliby zyskać znacznie szerszą wiedzę. Nauczyciele powinni stale się doksztalać, być na bieżąco i poznawać najnowsze trendy. Uczniowie powinni być zaznajomieni także z tajnikami kuchni regionalnej i staropolskiej, co mogłoby zaowocować wzrostem atrakcyjności turystycznej danego regionu. Niestety, kuchnia tradycyjna jest pomijana, młodzież nie zna tradycyjnych potraw charakterystycznych dla danych regionów. Uczniowie bazujący na teorii nie znają regionalnych przepisów kulinarnych, nawet tych, które są charakterystyczne dla ich

własnego regionu.

Kolejnym problemem, który powinien być rozwiązany poprzez modyfikację programu nauczania jest fakt, iż uczniowie są przyzwyczajani do korzystania z półproduktów, czyli gotowych sosów, bulionów itp. Należy wrócić do tradycji, do korzeni i uczyć wszystkiego od podstaw. Jest to niezwykle przydatna umiejętność. Nigdy nie wiadomo kiedy jakiegoś półproduktu zabraknie w kuchni. Kucharz powinien umieć odtworzyć przepis i umieć wykonać dane półprodukty we własnym zakresie. W gotowaniu bez użycia półproduktów, zawierających konserwanty i barwniki, istnieje olbrzymi potencjał.

Kolejnymi perspektywami, które mogą zrewolucjonizować polski rynek gastronomiczny są nowe rodzaje mięs. W Polsce rozwija się np. hodowla strusi, których mięso jest niskokaloryczne, ma bardzo niski poziom cholesterolu. Jest to mięso, które obecnie nie jest zbyt popularne w Polsce (ponad 95% produkcji jest eksportowana do Europy Zachodniej), ale w przyszłości może być ciekawą alternatywą dla innych rodzajów mięs. Nauczyciele powinni propagować wykorzystywanie mniej popularnych składników i zachęcać do eksperymentowania, poznawania nowych smaków.

Rozwój rynku gastronomicznego powinien pójść w kierunku propagowania zdrowej żywności, przekazywania wzorców prawidłowego odżywiania się. Uczniowie szkół gastronomicznych powinni być zaznajomieni z nowymi metodami konserwowania żywności, dbania o to by produkty zawierały jak najmniej konserwantów. Nauczyciele powinni przekazywać im wiedzę na temat alternatywnych sposobów konser-

wowania, np. pasteryzacji czy systemu pakowania vacuum. Uczniowie powinni mieć świadomość tego, że w najbliższym czasie wszystkie produkty, które używane są podczas gotowania, w przyszłości będą zawierały coraz więcej konserwantów i barwników. To nauczyciele powinni uświadamiać uczniom konsekwencje zdrowotne wynikające ze stosowania wyżej wymienionych składników. Uczniowie powinni być zaznajomieni z zasadami poprawnego odżywiania się. Edukacja uczniów oraz propagowanie zdrowego stylu życia powinno odbywać się we wszystkich typach szkół, jednakże w szkołach gastronomicznych powinno być nieodzownym elementem w programie nauczania. Należy dążyć do tego, aby zdrowe odżywianie było niepomijalnym składnikiem trybu życia, aby zdrowa i nieprzetworzona żywność była ogólnodostępna i tania.

W szkołach gastronomicznych lekcje chemii powinny kłaść nacisk na chemię organiczną oraz negatywnych konsekwencji stosowania konserwantów na organizm człowieka. Jest to niezbędna wiedza, która służyć będzie jej posiadaczom nie tylko podczas pracy w kuchni, ale także będzie przydatna w życiu prywatnym, poza miejscem pracy. Niezwykle przydatna jest wiedza dotycząca przyjmowania i magazynowania towaru. Uczniowie powinni wiedzieć kiedy mogą przyjąć towar, a kiedy odmówić przyjęcia (np. gdy wiedzą lub podejrzewają, że towar jest skażony pasożytami lub mikroorganizmami chorobotwórczymi), dlaczego przyjmować towar z równomierną częstotliwością, powinni umieć zamawiać towar tak, by nie przechowywać nadmiernych ilości surowców i składników. Uczniowie powinni wiedzieć jak odbierać

towar od dostawcy, jak sprawdzać stan opakowania i temperatury, w której dane produkty były przewożone oraz dbać o to, by towary były przewożone zgodnie z zachowaniem rozdzielnosci transportu surowców.

Nauczyciele poza zaszczepieniem w swych uczniach miłości do zawodu powinni wzbogacać swoje lekcje o elementy historii gastronomii i zawodu kucharza. Wzbudzać zainteresowanie uczniów i głód wiedzy poprzez przytaczanie przepisów oraz anegdot dotyczących powstania niektórych dań. Ważne, by uczniowie zapoznali się z tym zawodem, jego historią oraz dążyli do samodzielnego poszukiwania informacji czy przepisów. Nauczyciele powinni także dbać o to, by ich uczniowie potrafili stworzyć samodzielnie karty menu, które zapewnią satysfakcję klientowi oraz rentowny zysk właścicielowi restauracji/hotelu.

Idealnym nauczycielem byłby ten, który lubi gotować także i we własnym domu. Przewodnik po sztuce gotowania, który lubi przygotowywać posiłki także poza zajęciami szkolnymi. Nauczyciel z pasją, który powinien lubić nie tylko swój zawód, ale i zawód którego uczy. Powinien szanować zawód kucharza, być mentorem i stanowić inspirację dla swych uczniów.

Dzięki wyższej jakości kształcenia absolwenci będą znacznie lepiej radzili sobie na swych stanowiskach pracy, będą lepiej je organizować, lepiej radzić sobie w zespole pod presją czasu. Młodzi kucharze znający języki mogliby odbywać staże w renomowanych restauracjach oraz hotelach na całym świecie. Dzięki licznym zajęciom praktycznym polskie restauracje nabrałyby nowego charakteru, byłyby bardziej kon-

kurencyjne dla restauracji typu fast-food. Promowanie polskiej kuchni regionalnej i staropolskiej mogłoby być ciekawą propozycją dla obcokrajowców, którzy chcieli zapoznać się bliżej z kulturą i tradycjami Polski.

Propagowanie kuchni polskiej oraz nieustanne podnoszenie jakości kształcenia polskiej młodzieży mogłyby zaowocować także wzrostem świadomości społeczeństwa co do jakości produktów oraz spowodowałoby większe oczekiwania od gastronomii niż obecnie. Propagowanie gotowania tradycyjnego, bez używania gotowych półproduktów oraz korzystanie ze zdrowej żywności, bez konserwantów mogłoby wspomóc promocję zdrowego odżywiania oraz naturalnych sposobów produkcji żywności. W tym właśnie zawierać się będzie przyszłość polskiej gastronomii. W ciągu kilku najbliższych lat prognozuje się, że największy rozwój w gastronomii zanotują sieci restauracji typu Sphinx oraz restauracji typu fast-food, które sukcesywnie zwiększają liczbę swoich lokali, oferując posiłki w przystępnych cenach oraz posiadają plan biznesowy, który skrupulatnie wdrażają w życie.

Przyszłością rynku restauracyjnego może być podział restauracji ze względu na produkty, na których dane lokale bazują. W przyszłości restauracje będziemy mogli podzielić na te, które korzystają z gotowych produktów typu fast-food, które oferują swoim klientom szybkie, lecz wysokokaloryczne dania w niskich cenach. Jak to już wcześniej zostało wspomniane, ten typ restauracji będzie się nadal bardzo szybko i dynamicznie rozwijał. Następny typ restauracji to te bazujące na półproduktach. Ten typ nadal będzie oferował

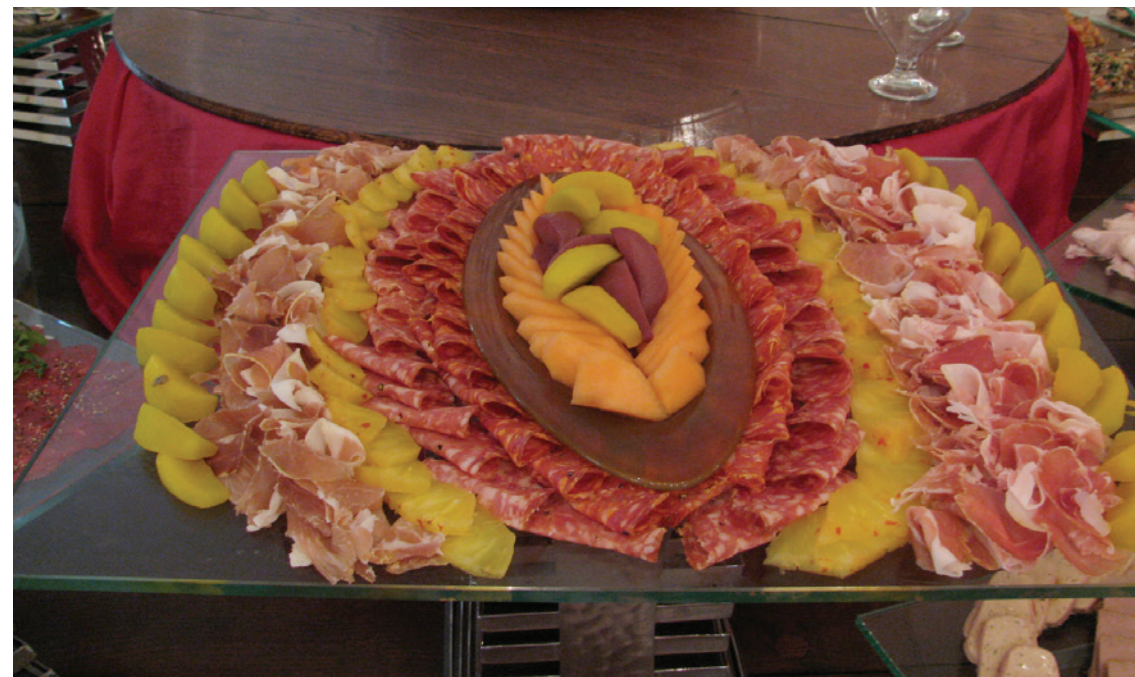
w przystępnych cenach potrawy, ale będą to potrawy, które nie będą przygotowane od początku do końca w restauracji. Ostatni typ, to restauracja gotująca wszystkie swoje potrawy od podstaw, bez wykorzystania gotowych półproduktów, wykorzystująca ekologiczną żywność. Będą to lokale oferujące wysokiej klasy posiłki, które będą miały odpowiednio wysoką jakość ale i cenę. W obecnych czasach już rozpoczęto propagowanie zdrowej żywności. Ten typ restauracji, niezwykle ekskluzywnych może okazać się wielkim sukcesem i zdobyć ogromne zainteresowanie zamożniejszej części społeczeństwa. Przyszły rozwój rynku gastronomicznego powinien zmusić szkoły do zmienienia programu nauczania, prowadzenia zajęć od podstaw i produktów bazowych do uzyskania finalnego produktu.

W przyszłych latach przewiduje się dalszy rozwój kuchni fusion, będącej połączeniem kuchni różnych narodowości na jednym talerzu, łączeniem często przeciwstawnych smaków i zapachów. Kuchnia fusion jest coraz bardziej popularna ze względu na to, że ludzie coraz częściej podróżują, poznają w innych krajach nowe smaki, a w sklepach mamy coraz większy dostęp do oryginalnych składników zagranicznych potraw. Podstawą, dzięki której można osiągnąć sukces w kuchni fusion, jest znajomość głównych zasad każdej kuchni, którą chcemy zastosować oraz znajomość oryginalnych technik wykonania poszczególnych dań. Z tego względu nauczyciele powinni stale się dokształcać, a ich uczniowie nie powinni się ograniczać tylko do poznania kuchni polskiej. Idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie specjalnych bloków zajęć, na których młodzież została-

by zaznajomiona z kuchnią włoską, tajską czy hiszpańską.

Podsumowując, branża gastronomiczna to rynek niezwykle perspektywiczny. Polski rynek gastronomiczny bardzo dynamicznie się rozwija i już obecnie Polacy zastawiają 5% swojego domowego budżetu w restauracjach, pubach, barach i kawiarniach. Te kwoty sukcesywnie, z roku na rok będą wzrastać, a więc inwestycje w kadry i w edukację młodzieży uczącej się w szkołach gastronomicznych są niezwykle istotne. Powinniśmy brać przykład z innych państw europejskich i zwiększyć ilość praktyk w szkołach gastronomicznych. Należy pamiętać, że inwestując w młodzież i w edukację inwestujemy także w przyszłość naszego całego społeczeństwa. Wszystkie wysiłki włożone w podwyższenie poziomu nauczania na pewno zaowocują szybszym rozwojem rynku gastronomicznego w Polsce. Nauczyciele, którzy stale się dokształcają i dbają także o swój własny rozwój zawodowy, nie tylko zyskują większy autorytet wśród uczniów, ale i zwiększają swoje własne poczucie realizacji zawodowej.

Program doskonalenia zawodowego powstał na konferencji projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej-klucz do wykwalifikowanych pracowników”.



Palace Izać Modelowy Program Praktyk

Palce Lizać Modelowy Program Praktyk

Program doskonalenia zawodowego powstał na konferencji projektu „Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej-klucz do wykwalifikowanych pracowników”. Dzięki otwartej dyskusji na temat wymagań, jakie stawia przed absolwentami szkół gastronomiczno-spożywczych współczesny rynek pracy i przy wspólnym wysiłku uczestników konferencji (przedstawiciele dydaktyki, przedsiębiorców i szefów kuchni) zostały wypracowane rekomendacje, które pozwoliły na stworzenie programu 10-dniowych praktyk. Panel ekspertów w składzie: szefowie kuchni: Artur Grajber, Michał Tkaczyk, Jacek Sulich, Wiesław Wróblewski, dydaktyka: mgr Anna Chylińska oraz technologa żywności: Andrzej Czubała podczas 2-dniowego spotkania z dyrektorami, nauczycielami, przedsiębiorcami związanymi z branżą hotelarsko-gastronomiczną opracował dwa programy doskonalenia zawodowego dostosowane do wiedzy i umiejętności zawodowych NZ i IPNZ, biorących udział w projekcie.

Panel ekspertów ustalił, że będą realizowane dwa programy doskonalenia zawodowego (A, B) dostosowane do potrzeb w zakresie sztuki kulinarnej i gastronomii poszczególnych nauczycieli:

Tabela nr 1. Schematyczny Opis programów doskonalenia zawodowego poprzez 10-dniowe programy praktyk:

Nazwa działu	Ilość dni na poszczególnym dziale	
	A	B
Kuchnia śniadaniowa	1	1
Kuchnia bankietowa (zimna i gorąca)	4	6 (2 zimna, 4 gorąca)
Kuchnia restauracyjna	2	-
Cukiernia	1	1
Procesy przygotowania wstępnego półproduktów	2	2
Razem	10 dni	10 dni

Eksperti kluczowi, mistrzowie sztuki kulinarnej: pan Artur Grajber i pan Michał Tkaczyk oraz panel ekspertów zapewnił, że na opiekunów praktyk należy powołać osoby z wieloletnim doświadczeniem i zaangażowaniem w swoją pracę, jaką jest pasja gotowania i szeroko pojęta sztuka kulinarna. Nauczyciele – uczestnicy projektu – odbędą praktyki w najbardziej renomowanych obiektach gastronomicznych na terenie całego kraju, a nad ich pracą czuwać będą wykwalifikowani opiekunowie praktyk.

Mając na uwadze powyższe, panel ekspertów ustalił zgodnie, że program praktyk powinien być elastyczny i dostosowany do danego miejsca w którym będą odbywały się praktyki, a opiekun praktyk będzie mógł zdecydować osobiście, co dany nauczyciel powinien wykonywać i czego nauczyć się w kolejnych dniach.

1.

Program praktyk

Program praktyk nauczycieli został zdefiniowany przez założenia i cele.

1.1 Założenia Programu Praktyk:

- ✓ Poznać zawód kucharza od strony praktycznej;
- ✓ Nakierować uczniów na trafny wybór zawodu;
- ✓ Wybór przez uczniów szkoły gastronomicznej jedynie w celu uzyskania wykształcenia, a nie z potrzeby rozwoju i pasji;
- ✓ Wypracowanie wspólnego stanowiska szefów kuchni, nauczycieli i zgłoszenie sugestii do Ministerstwa Edukacji Narodowej;
- ✓ Brak umiejętności pracy w zespole;
- ✓ Umiejętności uczniów pożądane u pracodawców: języki obce, praca w zespole;
- ✓ Czynny udział nauczycieli w „pracy kuchni”;
- ✓ Organizacja pracy w działach kuchni (zimna, gorąca, bankietowa, restauracyjna, przygotowalnia ogólna, cukiernia);
- ✓ Podstawowe techniki kulinarne;
- ✓ Zapoznanie się z technikami, nazwami i sposobami cięcia warzyw i owoców;
- ✓ Techniki cięcia ziemniaków;
- ✓ Zapoznanie ze sprzętem gastronomicznym;

- ✓ Możliwość wykorzystania sprzętu gastronomicznego;
- ✓ Przygotowywanie bufetu;
- ✓ Obróbka wstępna mięsa, drobiu, ryb, owoców morza;
- ✓ Przygotowanie śniadań;
- ✓ Obróbki termiczne;
- ✓ Prezentacja nowoczesnych technologii;
- ✓ Kuchnie regionalne;

1.2. Cel główny programu praktyk

Podwyższenie kompetencji praktycznych i dydaktycznych nauczycieli zawodów związanych z przetwórstwem żywności i gastronomią poprzez konfrontację wiedzy teoretycznej z praktyką i obecnie panującymi trendami w szkołach.

1.3 Cele szczegółowe praktyk nauczycielskich

Ogólne wytyczne:

- ✓ Znajomość schematu produkcji, logistyki i charakterystyki danego zakładu pracy;
- ✓ Omówienie indywidualnych potrzeb nauczycieli;
- ✓ Ogólna wiedza nt. bezpiecznej obsługi sprzętu w zakładzie pracy (instrukcje stanowiskowe);
- ✓ Zapoznanie się z organizacją pracy na danym stanowisku (organizacja pracy na stanowisku, sprzątanie stanowiska pracy itp.);

Niezbędne działy jakie powinien poznać uczestnik projektu w danym obiekcie gastronomicznym:

2.

Hotel

1. Kuchnia śniadaniowa, zapoznanie się

z:

- asortymentem bufetu śniadaniowego
- wystawianie i zbieranie bufetu
- Produkcja półproduktów
- Przygotowywanie dań z jajem

2. Kuchnia bankietowa zapoznanie się

z:

- zasadami podstawowych sposobów cięć – praca nożem
- zasadami tworzenia sałatek
- produkcją garmażeryjną – nowoczesne aspekty produkcyjne
- produkcją bankietową i koktajlową
- obróbką termiczną
- obsługą sprzętu gastronomicznego
- zasadami produkcji bankietowej
- sposobami przechowywania żywności (transport + zabezpieczenie)

3. Kuchnia restauracyjna

mise en place i jego rodzaje
przygotowanie półproduktów i standaryzacja dań

4. Cukiernia

5. Przygotowalnie (zapoznanie z nazewnictwem, obróbką wstępną)

- mięsna – ogólna wiedza o mięsach
- drobiowa – ogólna wiedza
- rybna (owoce morza) – ogólna wiedza

3.

Restauracja

Zapoznanie z organizacją pracy

- planowanie produkcji
- pobieranie towaru+ produkcja
- wydawanie dań
- ekspedycja

Kuchnia zimna

- przygotowanie
- mise en place i jego rodzaje,
- standaryzacja dań (opisy dań)

Kuchnia gorąca – restauracyjna

- przygotowanie sosów
- obróbka termiczna
- przygotowywanie półproduktów
- dodatki skrobiowe
- dekoracja dań

Cukierni – deserownia

- współpraca z zimną kuchnią
- przygotowanie półproduktów
- wydawanie deserów

Procesy przygotowania wstępnego półproduktów

- p. mięsne
- p. rybne, drobiowe i warzywne

Podsumowanie

Nauczyciel po odbytej praktyce powinien być mentorem dla swoich uczniów przekazując im praktyczne umiejętności i wiedzę z zakresu organizacji i pracy na kuchni.

Weryfikacja teorii w praktyce

Możliwość odbycia programu praktyk w przedsiębiorstwach branży gastronomicznej i spożywczej umożliwi podniesienie kompetencji zawodowych, a zwłaszcza praktycznych uczestników projektu. Poprzez 10-ciodniową praktykę Uczestnicy projektu zapoznają się z funkcjonowaniem i pracą obiektu gastronomicznego czy zakładu przetwórczego.

Oczekiwania pracodawców

Ważnym aspektem jest zapoznanie się z potrzebami oraz oczekiwaniami przedsiębiorców wobec absolwentów/potencjalnych pracowników.

W obecnie panującym systemie szkolnictwa przypuszcza się, że szkoły w zbyt małym stopniu przygotowują swoich absolwentów/uczników do samodzielności na rynku pracy, koncentrując się na przekazywaniu wiedzy w zakresie określonym programem szkolnym. W tej części programu praktyk opiekun zadbaje o to, by nauczyciel poznał, jak wyglądają zasady doboru absolwentów/uczników na praktyki, staż. Mimo określonego programu zdobycie podstawowych umiejętności związanych z funkcjonowaniem i pracą obiektu gastronomicznego czy zakładu przetwórczego umożliwi przekazanie istotnych informacji uczniowi, co w przyszłości zaowocuje prężnym działaniem i zdecydowaniem przy podejmowaniu zadań zleczanych przez pracodawcę.

4.

Przewodnik po praktykach - podsumowanie

Celem praktyk odbywanych przez nauczycieli jest przybliżenie nauczycielom, jak funkcjonują obiekty gastronomiczne i przedsiębiorstwa branży przetwórczej. Pozwoli to nauczycieli zaktualizować wiedzę i umiejętności, a także ją pogłębić. Aktualnie stosowane technologie, sprzęt oraz rzeczywiste warunki organizacji pracy przedsiębiorstwa przetwórczego czy obiektu gastronomicznego to ważne aspekty o których powinni informować uczniów.

Nauczyciele są otwarci na nowe doświadczenia, stąd sukces praktyk będzie w znacznym stopniu zależał od otwartości samych przedsiębiorców oraz zaangażowania opiekunów praktyk. Eksperti w projekcie to osoby z wieloletnim doświadczeniem zawodowym wieloletni szefowie kuchni prestiżowych hoteli i restauracji.

Praktyki mają odpowiadać na bezpośrednie potrzeby nauczycieli a nie próbować wyrównać poziom wśród nauczycieli.

Drugim ważnym aspektem jest to iż przedsiębiorca ma co innego do zaoferowania nauczycielom odbywającym praktyki. Chodzi o to, by nauczyciele w jak największym stopniu skorzystali z tego, co dany obiekt gastronomiczny i spożywczy ma do zaoferowania poprzez specyfikę danego ośrodka oraz możliwość.

Eksperti liczą na otwartość i zaangażowanie opiekunów praktyk. Chodzi o taki indywidualny program praktyk, który z jednej strony nie będzie nadmiernym obciążeniem dla przedsiębiorstwa i opiekuna a z drugiej po-

każe nauczycielowi rzeczywistość funkcjonowania danej restauracji czy hotelu.

Celem nadrzędnym jest, aby nauczyciele zdobyli doświadczenia pozwalające na podwyższenie swoich kwalifikacji a co najważniejsze dodatkowych praktycznych umiejętności zawodowych związanych z technologią żywności i gastronomią. Miarą tych kwalifikacji (kompetencji) jest zdolność do przygotowania absolwenta danej szkoły aby stanowił realną wartość na rynku pracy a co najważniejsze szybko znalazł pracę i był kompetentnym pracownikiem.

1. Pracownik wykwalifikowany

Co oznacza owo sformułowanie dla pracodawcy?

Otóż dobrze wyszkolonego absolwenta szkoły zawodowej, gotowego do samodzielnych wyzwań w wyuczonym zawodzie. W praktyce oznacza to, iż absolwent szkoły musi znać podstawowe zagadnienia nie tylko teoretycznie ale również praktycznie, w gastronomii, praktyka jest stroną wiodącą w zawodzie, a z obserwacji młodzieży podczas praktyk można śmiało wysnuć wniosek, iż są nie przygotowani w dużej mierze do wykonywania samodzielnie zadań. Sposoby szkolenia adeptów sztuki kulinarnej w szerokim spektrum gastronomii są na dzień dzisiejszy nie wystarczające.

W roku szkolnym 2010/2011 praktyki zawodowe pod opieką ekspertów kluczowych odbywało ok 70 uczniów, w celu zapoznania się

z zakresem poznanego materiału, przeprowadzono anonimową ankietę wśród uczniów klas III i IV szkół zawodowych, która wykazała braki wiedzy na poziomie elementarnych podstawowych zagadnień. Dla porównania ankietę tą przeprowadzono również wśród kucharzy z małym stażem zawodowym głównie w małych lokalach gastronomicznych, okazało się iż po skończeniu szkoły i przepracowaniu od 1 do 2,5 lat w lokalach gastronomicznych nie zdołali oni uzupełnić braków w wykształceniu i wyniki ankiety są porównywalne jak w przypadku uczniów szkół zawodowych, oraz nauczycieli zawodu ze szkół zawodowych odbywających staż na dwu dniowych zajęciach w hotelu i wyniki w wielu przypadkach również nie były zadowalające.

Z czego wynikają powyższe braki, z procesu szkolenia kadry pedagogicznej i nie oni są winni temu zjawisku, ale system szkolnictwa naszego kraju, gdzie przedmioty zawodowe są wykładane rzadko kiedy, przez profesjonalistów danej dziedziny, a teoretyków przez teoretyków. A gastronomia to dziedzina, która oprócz suchej teorii wymaga w dużym stopniu wiedzy praktycznej.

Przedstawiona pokrótce problematyka z jaką spotykamy się na co dzień w zakładach pracy, pokazuje iż niezbędne minimum wiedzy zawodowej musi być przekazane na etapie szkoły, ale należy podjąć radykalne działania, które pozwolą na stworzenia solidnego programu nauczania dla przyszłych adeptów sztuki gastronomii.

Aby obciągnąć żądane efekty należałoby przede wszystkim pomyśleć jakich mechanizmów potrzeba do zmiany sposobów nauczania przedmiotów zawodowych, po pierwsze należy podnieść kwalifikacje zawodowe wykładowców poprzez szkolenia prak-

tyczne w zawodzie, którego następnie mają uczyć lub pozwolić aby w przyszłości sferę zajęć praktycznych przejęli profesjonalści w danym zawodzie, którzy znając bieżące potrzeby rynku, gastronomii będą kształtować osobowość adeptów sztuki kulinarnej zgodnie z potrzebami i etyką zawodu. A może pomyśleć o centrum nauczania praktycznego zawodu dla nauczycieli, którzy odbywaliby staże w celu kształcenia praktycznego z re-treningami corocznymi kilkudniowymi, co w oparciu o ich wiedzę teoretyczną poparte doświadczeniem praktycznym pozwoli na lepsze efekty nauczania.

Problemem szkoleń jest także budżet. W krajach zachodniej Europy wiele szkół zawodowych prowadzi zajęcia jak „żywy organizm” gastronomiczny tzn. cały przebieg szkolenia odbywa się praktycznie od sposobów zamawiania, poprzez kalkulacje kosztową(FC), produkcję aż do efektu końcowego obsługa. Problemem staje się poznanie towaroznawcze, ponieważ uczeń musi dostarczyć towar na zajęcia, a nauczyciele w trosce o budżety domowe planują tanią produkcję, co nie pozwala zapoznać się z wieloma grupami towarowymi.

2. Teoria a praktyka w zawodach związanych z gastronomią

To szkoła powinna przygotować absolwenta w szerokim zakresie wiedzy zarówno teoretycznej jak praktycznej, tak aby absolwent szkoły o profilu gastronomicznym mógł rozpocząć pracę od pierwszego dnia. Ktoś mógłby powiedzieć, iż resztę doszlifują w miejscach pracy. Otóż nie, w miejscach pracy mogą przekształcić się z pracowników wykwalifikowanych na doświadczonych. Na dzień dzisiejszy duże braki wykształcenia po-

wodują trudności z podjęciem pracy w zderzeniu ze światem rzeczywistym. Ilu młodych ludzi z brakami wiedzy można zatrudnić w małym zespole, przed którym stawia się zadania do wykonania jednego, może dwóch, zależy to od doświadczenia pozostałych członków zespołu, a co zresztą absolwentów którzy zdecydują się na podjęcie pracy w tym trudnym zawodzie?

Brak tu na myśli wiedzy, która tworzy pracownika doświadczonym poprzez bagaż doświadczeń zawodowych nabywanych wraz ze stażem pracy, ale elementarną wiedzę, podwaliny teorii i praktyki niezbędnej do swobodnego porozumiewania się w świecie dzisiejszej gastronomii.

Budowanie dobrego „warsztatu zwodu” muszą dać zajęcia praktyczne w szkołach, jednodniowe praktyki w zakładach gastronomicznych, nie nadrobią braków podstawowego wykształcenia, uczniowie muszą mieć położony nacisk na zajęcia praktyczne poparte wiedzą teoretyczną, a nie odwrotnie, ponieważ w codziennej pracy tylko praktyka pozwoli im rozwijać pasję zawodu. W życiu zawodowym chcąc kontynuować pracę w zawodach związanych z gastronomią muszą mieć otwarty na nowo umysł. Aby móc się rozwijać i osiągać sukcesy zawodowe, potrzebni są pasjonaci zawodu, a nie teoretycy wiedzący coś tam, ale nie wiedzący jak to zastosować.

3. Egzamin zawodowy teoria a praktyka, czyli jak usmażyć dorsza na papierze

Najlepszym przykładem krzewienia teorii są czerwcowe egzamin zawodowy kończące szkołę, gdzie młodzież ma rozpisać proces produkcji, czasem być może nie mając zielo-

nego pojęcia jak się do tego zabrać w praktyce. I tak na papierze smażą, gotują, oceniają alkohole, organizują przyjęcia, a praktycznie przychodzą do zakładów i nie mają pojęcia o polerowaniu szkła, smażeniu ryby i rozliczeniach kelnerskich bądź produkcji.

Z punktu widzenia produkcji gastronomicznej, czy w szkole ktoś uczy, słyszał o rozliczeniu FC, z obserwacji nauczycieli zawodu na stażu wynika, że raczej nie. A cały świat tak właśnie to robi. Tymczasem u nas na lekcji ekonomiki dalej mówi się o rozliczeniu recepturowym a nie globalnym koszcie produkcji.

Po raz kolejny można zauważyć, iż szkolenia zawodowe nie idą we właściwym kierunku. Czyż kucharz lub kelner będzie rozpisywał na nutki swoje zadania? Na pewno nie.

W związku z powyższym, wymagane są zmiany programu nauczania przystosowane do potrzeb dzisiejszych czasów, tak aby teoretyczne zajęcia prowadzone przez pedagogów, wykształconych pedagogów, miały silne poparcie praktyczne przez profesjonalistów zawodu, praktyków pracujących w zawodzie min 10 lat, gdyż taki staż czynny w zawodzie pozwala na poznanie szerokiego spektrum zawodu i możliwości rozwijania pasji zawodowej młodszymi pokoleniami.

4. Wykładowcy zawodu teoretycy?

Nie bójmy się sformułować tej tezy, jest bowiem poparta wieloletnim doświadczeniem i obserwacjami rozwoju zawodowego uczniów. Czytając książkę, która powstała na bazie projektu „Efektywny Nauczyciel Sztuki Kulinarnej” przewija się obraz nauczycieli jako czystych teoretyków. Cóż, wyższe wykształcenie pozwalające na wykonywanie zawodu wykładowcy zawodu, bierze

się przede wszystkim z ukończenia studiów o profilu zawodowym, nie popartych w zasadzie praktyką. Nauczyciele Ci, prowadzą później zajęcia praktyczne, nie uczestniczą w nich interaktywnie wraz z młodzieżą. Nie można sobie wyobrazić szkolenia pilota z instruktorem bez wsiadania do samolotu, nauki jedynie na ziemi na sucho, a potem odpowiedzialności pilota za bezpieczne loty. A jak wiadomo zespół jest tak silny, jak jego głowa, czyli aktywne uczestnictwo przyczyni się do lepszego zrozumienia zagadnień zawodowych przerabianych podczas zajęć.

Jak już z wcześniej wspomniano, zachodni system szkolenia, który jest odzwierciedleniem dalszej drogi zawodowej, ukazujący blaski i cienie wynikające z wykonywania zawodu, pozwoli po pierwsze na dobre opanowanie wymaganego od wykwalifikowanego personelu materiału, jak i rezygnacji z dalszej nauki zawodu poprzez osoby, które inaczej widziały możliwości swojej drogi zawodowej. W takim trybie prowadzenia przedsiębiorstwa gastronomicznego wymusi naturalne zapoznanie się z funkcjonowaniem całej operacji jaka zachodzi w procesach produkcyjnych i sprzedaży w zakładzie, uwypukli słabe i mocne strony uczniów i pozwoli na wyłonienie talentów w danym zawodzie lub pomoże wybrać inną specjalizację również w gastronomii. Jakże często bowiem młodzież wybiera dany kierunek nauki pod wpływem impulsu, bo tak chcieli rodzice, bo kolega tam poszedł, bo nie było innej szkoły. A zawody związane z gastronomią nie lubią kompromisów, bo hotele działają 7x24x365 czyli siedem dni w tygodniu, 24 godziny na dobę i 365 dni w roku, i aby w tych zawodach osiągnąć sukcesy trzeba się im bez reszty oddać i je kochać.

Oceniając obraz współczesnego szkolenia

nie sposób nie dotknąć zagadnienia pomocy naukowych, podręczników, surowców, wyposażenia pracowni zawodowych. Aby w pełni móc dobrze pracować z młodzieżą wszystko to powinno nadążać za rozwojem zawodu, pewnymi trendami zmieniającymi się sezonowo.

Nauczyciele zawodu jako pasjonaci swojej pracy powinni rozbudzać chęci rozwoju, poszukiwań i samodoszkadzanie się w zawodzie, co w dzisiejszych czasach jest dużo łatwiejsze niż 15-20 lat temu, gdy dostępne były tylko podręczniki nieudolnie stworzone na potrzeby nauczania oraz Kuchnia polska i Kucharz gastronom, dzieła wybrane abnegatów gastronomicznych, w których królowały np. potrawy nikomu na świecie nie znane a czytanie ich nazw w dzisiejszych czasach może wywołać szeroki uśmiech zrozumienia chorej wyobraźni twórcy owej hybrydy o dźwięcznej nazwie. Nie należy jednak zapominać o przedrukach przedwojennych, gdy budowała się świadomość kulinarna w Polsce i łączyć stare przepisy z nowymi trendami sposobów podania.

Pamiętajmy, iż absolwenci będą wiedzieli tyle ile im przekażemy. Nie żałujmy więc tej wiedzy, tak aby ze szkół wychodzili prawdziwi wykwalifikowani fachowcy, gotowi do samodzielnej pracy. Aby na starcie mając otwarte umysły na rozwój i skoncentrowanie się na osiąganiu sukcesów i coraz lepszych wyników.

Ponadto poddajmy analizie obecne programy nauczania i dostosujmy do obecnych czasów i wymogów jakie stawiamy przed absolwentami w ich życiu zawodowym. Dajmy szansę odpowiedzialnym za istniejący stan rzeczy ludziom na poprawę szkolenia zawodowego w zakresie szerokopolecznych pomocy naukowych, wyposażeniu szkół za-

wodowych programów nauczania i przygotowania do zawodu nauczycieli przedmiotu, a co za tym idzie w dalszej perspektywie absolwentów szkół zawodowych.

Podsumowując wymagania stawiane przed absolwentami szkół zawodowych, musi on być tak wyszkolony aby sprostać samodzielnie podstawowym zadaniom, czekającym na niego w miejscu pracy, zdecydowanie znający praktyczną stronę smażenia dorsza a nie wirtualnej gastronomii, mający silne podłoże nauki zawodu niezbędnych podstaw, nie tylko teoretycznych, które pozwolą stawić czoła na trudnym rynku pracy.

5. Dotychczasowe doświadczenia w pracy z nauczycielami, obejmujące aspekty historyczne i szkoleniowe z lat obecnych

Rozpoczynając dyskusję o nauczaniu zawodu „Kucharz” w czasach obecnych w Polsce, należy cofnąć się do wczesnych lat osiemdziesiątych, gdzie krążyły „bajkowe opowieści” o jakichś: przedwojennych księżkach, wspaniałych przyjęciach, kuchmistrzach skrywających swoje wielkie tajemnice i to wszystko w szarości dnia codziennego – gdzie książka, jakkolwiek była dobrem ciężko dostępnym lub bajecznie drogim, w sklepach zaczynało się coraz częściej widywać puste półki a trzeba było uczyć się zawodu zdobywając podstawowe produkty, poubierać się w lekarские dłuższe i krótsze fartuszki.

Patrząc na tą sytuację z perspektywy lat obecnych, ciężko jest ocenić system i co za tym idzie, nauczycieli którzy chcąc nie chcąc musieli czegoś te dzieci uczyć.

6. Obecne doświadczenia w nauczaniu nauczycieli

Należy podkreślić, że w programach unijnych nauczyciele biorą udział na własne życzenie i nie słyszano żeby byli zmuszani – to już bardzo dobrze o nich świadczy.

Zasadniczo można podzielić szkolących się nauczycieli na kilka grup:

Pierwsza – przychodzi z ciekawości, ale z niewiarą w zmianę czego kolwiek, ponieważ „program jest taki jaki jest a i tak nie ma sprzętu”.

Najbardziej interesują ich gotowe wzorce, które można przenieść na ich teren, by mogli się stać „bohaterami swoich pracowni” – błysnąć wśród młodzieży przepisem jednym, dwoma i poopowiadać jak to było w wielkim hotelu.

Druga – w ich szkołach są już warunki sprzętowe i trzeba je umieć wykorzystać – tym bardziej zależy na zdobyciu podstaw praktycznych zawodu – jak używać noża, pieca konwekcyjnego i innych poszczególnych sprzętów, chcą się bardziej zagłębić w techniki wykonania – co jest tak naprawdę godne uznania i powinno być podstawą nauczania.

Trzecia – najmniejsza – wizjonerzy i pasjonaci. Do tej pory wśród kilkudziesięciu nauczycieli odbywających praktyki, było może trzy, najwyżej cztery takie osoby.

Znają już podstawy pracy na kuchni (jedna z nich nawet pracowała jako) ich bardziej interesuje, jak zaciekawić ucznia, w jaki sposób przykuć jego uwagę na lekcjach i rozbudzić w nich zainteresowanie zawodem i potem może i miłość do niego.

Proszę Państwa - bardzo ciężkie zadanie – ale do wykonania tylko wtedy, gdy można przetranszować własną pasję i dzielić ją z uczniami. Docelowo – inwestycje w nauczanie będą coraz częstsze i większe, i poziom pracowni będzie się podnosił – więc racja bytu pierw-

szej grupy będzie zachwiana.

Wizjonerzy będą zawsze, ale znaleźć ich będzie bardzo ciężko. Z praktycznego punktu widzenia należałoby połączyć grupę drugą z elementami trzeciej i skoncentrować się na wykształceniu nauczycieli, którzy: będą znali teorię i praktykę kuchenną w znaczeniu europejskim (charakterystyka pracy na kuchni i terminologię), będą śledzić postęp w sprzęcie kuchennym i światowe trendy i co również ważne - będą chociaż wskazywali uczniom, gdzie można znaleźć ciekawostki dotyczące zawodu oraz zakrzewiać wśród ucznia wiarę w to, że ich pomysły są cenne i że własną pracą można dojść do szczytów w naszym zawodzie.

Mili Państwo – rozpoczęliśmy rewolucję zawodową, która może za kilka lat przynieść:

Po pierwsze – rozkwit gastronomii;

Po drugie: zmniejszenie kosztów pracodawców - poprzez krótsze okresy szkolenia młodych pracowników;

I po trzecie, i co jest najważniejsze przy jednoczesnym współdziałaniu nauczycieli, w celu promocji polskich produktów spożywczych, zaowocować pojawieniem się Polski na europejskiej mapie gastronomicznej.

Nasze przeszłe słabości – takie jak brak nowoczesnych upraw i hodowli – mogą przeistoczyć się w pole do sławy – zdrowe – ekologiczne produkty – bez genetycznych ingerencji. Hodowcy i rolnicy zrzeszeni w grupy producentów będą mogli przełamać ostatnią z barier, tj. brak ciągłości produkcji i jednakowej jakości własnych produktów. W tym łańcuchu wspólnych uwarunkowań

– występuje też bardzo ważny element - nauczyciel zawodu i uczeń.

W przeciągu kilku ostatnich lat sytuacja zaczęła się drastycznie i szybko zmieniać – rozwój technologiczny nie ominął też gastronomii – piec konwekcyjny będący kamieniem milowym właściwie w przeciągu kilku lat odejdzie w zapomnienie, królowało będzie to wszystko co może zminimalizować czas przygotowywania produktów z zachowaniem lub polepszeniem walorów smakowych i co również ważne – bardziej energooszczędne. Jeszcze kilka lat temu kuchnie indukcyjne dopiero wchodziły na rynek, teraz zaczynają się pojawiać indukcyjne grille – to wszystko dowodzi tego, że nawet jeżeli wypracujemy nowy program nauczania, gdy nie będzie to zrobione mądrze to nigdy nie będziemy na czasie. Muszą być uruchomione możliwości autokorekt odnośnie sprzętu i produktów. Musimy na bieżąco uczyć nauczycieli i młodzież o dostępności surowców i urządzeń, po to by stworzyć najnowocześniejszą gastronomię na świecie – nie mając idealnego położenia geograficznego i dostępności do wszystkich produktów - musimy wzmocnić, to co może być naszą siłą: sprawni i dobrze wyszkoleni pracownicy (by za kilka lat usłyszeć o polskich szefach z gwiazdkami i międzynarodowymi nagrodami, czy to w kraju czy w Europie). Te czasy nadejdą ale musimy zmienić system nauczania.

Po zakończonej praktyce opiekun praktyki sporządzi autorski raport na temat przebiegu praktyki oraz przekaże go w postaci elektronicznej i papierowej.

5.

Wymagania dotyczące autorskiego raportu z realizacji praktyk stworzonego przez opiekuna praktyk

Dziennik praktyk to pomiar ilościowy, zaś jego uzupełnieniem powinien być autorski raport - podsumowanie „pomiaru ilościowego”.

Autorski raport powinien obejmować takie zagadnienia, jak stopień osiągnięcia celów praktyki, stosunek praktykanta do praktyki, możliwość wykorzystania wiedzy (materiałów) otrzymanych w trakcie praktyki w pracy dydaktycznej jak i praktycznej.

Autorski raport opiekuna praktyk powinien służyć ocenie, jak w przyszłości praktyki dla nauczycieli lepiej zorganizować, jak lepiej zorganizować staże / praktyki dla uczniów, jakie korzyści odniósł pracodawca z faktu, że wyraził zgodę i przeprowadził praktykę dla nauczyciela oraz jaką korzyść, zdaniem pracodawcy, odniósł nauczyciel.

Ocenić należy również sam niniejszy dokument: czy był on wyczerpujący, czy nie był zbyt szczegółowy i czy w związku z tym wbrew zamiarom jego autorów, czy aby nie

stanowił w określonym zakresie utrudnienia?

Co w takim dokumencie należałoby poprawić, aby kolejni przedsiębiorcy mieli do czynienia z dokumentem bardziej przyjaznym, sprzyjającym zorganizowaniu i przeprowadzeniu jak najlepszych praktyk.

Autorski raport na temat zakończonej praktyki będzie spełniał funkcję ewaluacyjną względem nauczyciela oraz będzie stanowić autoewaluację opiekuna (przedsiębiorcy) w zakresie przeprowadzonych praktyk



Pieprz i sól
Społeczne funkcjonowanie
kobiet i mężczyzn
w nowoczesnych
przedsiębiorstwach
i w edukacji -
Marta Doroba



**Pieprz
i sól**

Pieprz i sól - Społeczne funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w nowoczesnych przedsiębiorstwach i w edukacji - Marta Doroba

Równość to jedna z pięciu głównych wartości, na których opiera się Unia Europejska, natomiast jednym z celów UE – uwzględnianych na wszystkich poziomach i obszarach jej praktyk i prawodawstwa – jest dążenie do równości kobiet i mężczyzn (Artykuł 2 i 3 Traktatu UE oraz art. 8 TFUE). Zgodnie z polityką UE zasada równości kobiet i mężczyzn powinna być realizowana w toku jednoczesnych działań na dwóch poziomach (COM (96) 97):

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

W planie działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006-2010 (COM (2006)92) wyznaczonych zostało 6 strategicznych, priorytetowych obszarów działania (a jednocześnie celów), a mianowicie:

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

Osiągnięcie rzeczywistej równości płci jest postrzegane jako podstawowe prawo, ale również jako warunek konieczny osiągnięcia celów UE, związanych ze wzrostem gospodarczym, zatrudnieniem i spójnością społeczną. Równość szans i traktowania kobiet i mężczyzn postrzegana jest w założeniach polityki oraz w działaniach Unii Europejskiej również jako jedna z dróg prowadzących do efektywności w realizacji celów strategii Europa 2020, a mianowicie inteligentnego, trwałego społecznego wzrostu (COM (200)2020). Jest zatem traktowana jako główna energia i istota opartego na sprawiedliwości europejskiego demokratycznego społeczeństwa. W komunikatach, rozporządzeniach i dyrektywach unijnych od kilkadziesiąt lat podkreślana jest istotność wyrównywania szans i równego traktowania kobiet i mężczyzn, która jest opisywana jako podstawa demokracji i szacunku dla gatunku ludzkiego (COM (96) 67).

Zatem wielkim wyzwaniem staje się doprowadzenie do sytuacji, w której kobiety i mężczyźni będą mogli w pełni, na równej stopie uczestniczyć we wszystkich obszarach życia oraz na równi czerpać korzyści z rozwoju oraz do zrównoważonego rozwoju się przyczyniać. Zmiany te wymagają działań w obszarze prawodawstwa (oraz mechanizmów egzekucyjnych, gwarantujących, iż literatura prawa nie pozostanie martwą), jak również – w nie mniejszym stopniu i zakresie – transformacji kulturowej (przemian w mentalności jednostek) skorelowanej z kolektywnymi

praktykami oraz zdecydowanych działań politycznych na wszystkich możliwych poziomach, obszarach i zakresach (COM(96)67). Bez równości demokratyczność społeczeństwa jest czysto semantycznym zabiegiem i iluzją. Jednym z głównym obszarów oddziaływań równościowych (i antydyskryminacyjnych) w pryzmacie równości płci/rodzaju

musi stać się natomiast edukacja, bowiem to w jej toku – poprzez ukryty program codzienności szkolnej i indywidualne ideologie nauczycielek i nauczycieli – w znacznym stopniu utwierdzone i uprawomocnione są stereotypy związane z płcią oraz reprodukowany obraz świata społecznego opartego o porządek płci.



1.

Podstawowe pojęcia i definicje:

Co to jest gender ?

Do niedawna **pleć** postrzegano wyłącznie poprzez pryzmat jej definicji biologicznej. Jednak pleć w rozumieniu biologicznym (w języku angielskim **sex**) odnosi się jedynie do anatomicznych, drugorzędowych cech płciowych oraz kombinacji chromosomowej danego osobnika (allosomów) i hormonów płciowych. Wyznacza ona rolę, jaką odgrywamy w reprodukcji i – choć nie pozostaje bez wpływu na role społeczne i kulturowe – to nie warunkuje ich w prostej linii i nie powinna być z nimi utożsamiana.

Stosunkowo nową kategorią poznawczą jest termin **gender** – w języku polskim przyjęty jako **rodzaj** – którego wprowadzenie miało osłabić akcentowanie analogii pomiędzy płcią biologiczną a psychologiczną. Carolyn Sheriff rozumie rodzaj jako **schemat, służący do społecznej kategoryzacji jednostek**. Najpopularniejsza interpretacja tego terminu definiuje rodzaj jako pleć społeczno-kulturową, będącą wynikiem nie tyle predyspozycji wynikających z płci biologicznej, co oczekiwań zintegrowanych z nią w świadomości społecznej struktur patriarchalnych, generujących modele ról internalizowane następnie przez jednostki w toku wrastania w rzeczywistość społeczno-kulturową.

ŹRÓDŁO: Brannon L., Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni podobnie czy różni, GWP, Gdańsk 2002, s.34

GENDER MAINSTREAMING „to włączanie problematyki równości płci do głównego nurtu życia politycznego i społecznego na etapie: planowania, wdrażania i ewaluacji (pełni funkcję „przecinającą” wszystkie poziomy decyzyjne i operacyjne – włączając finanse) oraz postrzegana często jako koncepcja innowacyjna, dużo szersza niż tradycyjna polityka równości płci. (Koncepcja GM została przyjęta przez Komisję Europejską w 1996 roku jako uzupełnienie.)

Obejmuje nie tylko **działania zmierzające do promowania równości** – wprowadzając w życie środki specjalne na rzecz pomocy kobietom (vide: dyskryminacja pozytywna) – lecz także **mobilizację wszelkich polityk** o bardziej ogólnym charakterze oraz **środków specjalnych**. W celu **osiągnięcia równości** przez aktywne i otwarte **uwzględnianie na etapie planowania potencjalnych skutków** dla sytuacji kobiet i mężczyzn (perspektywa płci).

Oznacza zatem także systematyczne badanie działań i polityk oraz uwzględnianie możliwych skutków przy ich definiowaniu i realizacji.

ŹRÓDŁO: Komisja Europejska, 1996, Incorporating equal opportunities for women and men into all Community policies and activities, COM (1996) 67)

2.

Gender Mainstreaming a polityka równości płci

Według Rady Europy politykę równości płci można zdefiniować jako „(re)organizację, ulepszenie, rozwój i ewaluację procesów politycznych polegającą na włączaniu perspektywy równości płci do wszystkich polityk na wszystkich poziomach i etapach przez uczestników życia politycznego zaangażowanych w kształtowanie polityki”.

ŹRÓDŁO: Komisja Europejska, 1996, Incorporating equal opportunities for women and men into all Community policies and activities, COM (1996) 67)

Innym interesującym sposobem definiowania polityki równości płci jest rozróżnienie trzech rodzajów strategii równości płci (3T)

1. zmiana (tinkering),
2. dostosowanie (tailoring)
3. transformacja (transforming)

ŹRÓDŁO: Rada Europy (1998), Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practise, Strasburg

Istnieją 4 etapy włączania problematyki równości płci:

1. **ORGANIZACJA:** Głównym punktem tego etapu jest wprowadzenie w życie i organizacja (zapewnienie podstawy strukturalnej i kulturowej dla równych szans), jak również budowanie świadomości i poczucia identyfikacji.

2. POZNAWANIE RÓŻNIC MIĘDZY PŁCIAMI:

- Celem drugiego etapu jest opisanie nierówności płci (sytuacji bieżącej/ stanu faktycznego) – bez ingerencji w politykę w odniesieniu do:

- uczestnictwa,
- zasobów,
- norm i wartości
- raw.

3. OCENA WPŁYWU POLITYKI.

- Trzecim etapem jest analiza potencjalnego i rzeczywistego wpływu polityki na równość płci w odniesieniu do uczestnictwa, zasobów, norm, wartości i praw.

4. PRZEPROJEKTOWANIE POLITYKI.

- Czwarty etap polega na identyfikacji sposobów przeprojektowania polityki w celu promowania równości płci. Istotny tu jest kontekst (accountability), głębokość/rozległość nierówności w danym obszarze i wielostronne zaangażowanie.

ŹRÓDŁO: Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk. Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans, Dział G1, Luksemburg 2008, s.13 i dalsze

3.

Do głównych zasad GM należą:

1. Postrzeganie każdego człowieka całościowo (uwzględniając szeroki kontekst jego funkcjonowania, uwikłania w role, aspiracje, potrzeby, dążenia, doświadczenia, etc.).
2. Poświęcenie idei demokracji.
3. Dążenie do społecznej sprawiedliwości.
4. Godność i poszanowanie dla różnorodności.

Źródło: Stevens I., Van Lemoen I, Manual on Gender Mainstreaming at Universities, s. Leuven-Apeldoorn, Garant 2001, s.23,24

Warunkiem **sine qua non** prowadzenia GM jest przede wszystkim długofalowy proces transformacji polityki państwa na wszystkich szczeblach planowania i podejmowania decyzji, zgodnie z zasadą top-down.

Jedynie takie podejście może być pomocne i efektywne na drodze pokonywania oporu względem realiów równościowych w administracji i instytucjach.

W innym przypadku nadal główną komponentą strategii GM w Polsce będzie „trwała luka pomiędzy literą prawa a jego implementacją (**gender blind**)”.

Źródło: E. Rutkowska, Studium przypadku: polityka równości płci w Polsce, w: H. Boll Stiftung, Gender Mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał? Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bolla w Polsce, Warszawa 2008, s. 47

Barierami w urzeczywistnianiu GM są:

1. Przekonanie, iż nie wszystkie sektory muszą być analizowane przy użyciu na-

rzędzi genderowych (gender analysis). W rzeczywistości żadna z dziedzin – opieka społeczna, edukacja i zdrowie, finanse i prawo, bezpieczeństwo, aż po makroekonomię, wojsko, transport i przemysł – nie może być pominięta w procesie wdrażania polityki gender mainstreaming.

2. **BEZKOSZTOWOŚĆ:** w polskich podręcznikach do GM nader często powtarzane jest stwierdzenie, iż GM można wdrożyć bez finansowych nakładów i niejako „mimoходом” – obok głównych działań, przy okazji, bez ich zaburzania.
3. **NOWA NAZWA** na znane już praktyki.
 - Traktowanie GM jako zamiennika wcześniejszych równościowych zapisów legislacyjnych i działań pozytywnych. Tymczasem **JEDYNI** przy udziale dodatkowych mechanizmów można skutecznie i trwale wdrażać GM.
4. Opieranie się o „neutralność płci” zamiast o równość płci (zaklinanie rzeczywistości).
5. Przecistawianie polityki równościowej polityce prorodzinnej i założenie, iż jest ona skierowana przeciwko rodzinie.

Źródło: E. Rutkowska, Studium przypadku: polityka równości płci w Polsce, w: H. Boll Stiftung, Gender Mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał? Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bolla w Polsce, Warszawa 2008, s. 40, 46, 48

4.

Perspektywa

Rola zaangażowania, poczucia identyfikacji i wiedzy fachowej

Zaangażowanie na najwyższym poziomie politycznym i administracyjnym jest konieczne podczas integracji problematyki równości płci z cyklem politycznym oraz dla jej widocznej obecności w sprawozdaniach krajowych z realizacji strategii na rzecz ochrony socjalnej i integracji społecznej. Dlatego państwa członkowskie są zachęcane do włączania problematyki równości płci do głównego nurtu życia politycznego i społecznego jako części swoich zadań lub obowiązków już na etapie projektowania polityk.

Uwzględnianie problematyki płci powinno stanowić podstawę tworzenia polityki, nie może być poprawką czynioną w ostatniej chwili. Samo wyliczenie zasad ogólnych jest niewystarczające – strategia uwzględniania problematyki płci powinna być jednoznaczna, konkretna i istotna dla polityki. Powinna zostać zbadana i całkowicie zintegrowana z tą problematyką.

ŹRÓDŁO: Gender Mainstreaming in the Joint Inclusion Memoranda for Future Member States. Practical Guide, 2002 http://www.ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/gmprac_guide_en.pdf (1 czerwca 2010)



5.

Przykłady

RYNEK PRACY i polityka społeczna

1. „Firma przyjazna mamie”, „Working mama”
2. Projekt „Matka w pracy”

PRZEMOC WOBEC KOBIET

Fundacja Feminoteka – 2007 r. – raport krytyczny „Kogo chronimy przed przemocą? Realizacja ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (2005 – 2007)”

EDUKACJA

1. Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej w Gliwicach, projekt „Lekcje genderowe czyli równouprawnienie płci w pigułce”, poradnik „Równa Szkoła. Edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek”
2. Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt” – scenariusze lekcji równościowych, warsztaty dla trenerów/rek, nauczycieli/Elek



6.

Rynek pracy

- Koalicja KARAT przeprowadziła badania monitorujące przestrzeganie praw pracowniczych w zakładach przemysłu odzieżowego w Polsce, które zostały opublikowane w 2005 roku. Badania dotyczyły przestrzegania standardów pracy, takich jak: zakaz pracy przymusowej, zakaz dyskryminacji przy zatrudnieniu, zakaz pracy dzieci, wolności zrzeszania się, zakaz przekraczania ustalonych godzin pracy, godziwa płaca, bezpieczeństwo i legalność zatrudnienia, BHP – przyzwoite warunki pracy. Raport pokazuje, że w rezultacie restrukturyzacji i prywatyzacji przemysłu odzieżowego zamknięto wiele fabryk, a zatrudnienie spadło o połowę. W Polsce kobiety stanowiły zdecydowaną większość zatrudnionych w przemyśle odzieżowym, a więc spadek liczby fabryk oznacza utratę przez nie pracy. Jest to jedna z przyczyn tego, że wśród bezrobotnych w regionach tradycyjnie związanych z przemysłem odzieżowym przeważają kobiety. Niełatwa sytuacja kobiet związanych z przemysłem odzieżowym wpływa niewątpliwie na przestrzeganie ich praw pracowniczych w tych regionach. W rezultacie przeprowadzonych badań odkryto, iż na osiem wymienionych standardów zaledwie jeden, dotyczący pracy nieletnich, jest w pełni przestrzegany.
- W ramach IW EQUAL zrealizowano projekt Gender Index, którego jednym z partnerów była Fundacja Feminotek, zaś administratorem UNDP Polska. Zadaniem projektu było zbudowanie trwałych mechanizmów na rzecz zapewnienia równych szans wszystkim pracownikom i pracownicom w polskich firmach. Gender Index miał na celu wypracowanie rozwiązań, prowadzących do efektywnego zarządzania firmą, które uwzględnią politykę równouprawnienia. Projekt promował efektywne strategie zarządzania personelem służące umacnianiu pozycji firmy na rynku. W ramach działań zorganizowano konkurs Firma Równych Szans, prowadzono szkolenia dla pracodawców, zorganizowano dwie ogólnopolskie konferencje, podczas których dyskutowano między innymi o polityce państwa, także w obszarze gender mainstreaming, jak również o molestowaniu seksualnym w miejscu pracy. W projekcie prowadzono też działania, mające na celu adaptację pojęcia zarządzania. Warto wspomnieć, że zostały tu też opracowane szczegółowe rekomendacje dla Prezesa Rady Ministrów, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MP i PS), sejmowych komisji – Polityki Społecznej, Pracy oraz Rodziny i Praw Kobiet – w obszarze godzenia życia zawodowego z prywatnym, nieodpłat-

nej pracy kobiet w domu, praw kobiet w miejscu pracy, a także praktycznego wdrażania polityki równościowej.

- Gender Mainstreaming w instytucjach rynku pracy – projekt był realizowany przez partnerstwo złożone z SPI Consult GmbH Oddział w Polsce, SPI Polska oraz Koalicji Karat od listopada 2006 roku. W ramach projektu zostały zorganizowane dwie ogólnopolskie konferencje i dziewiętnaście dwudniowych szkoleń. Powstała także broszura, traktująca

o potrzebie uwzględniania aspektu gender mainstreaming we wszelkich działaniach, podejmowanych przez instytucje rynku pracy. Projekt skierowany był do pracowników i pracownic instytucji rynku pracy – wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, instytucji szkoleniowych, organizacji pozarządowych (w tym organizacji kobiecych) i wszelkich innych instytucji działających na rzecz poprawy sytuacji na rynku pracy.



7.

Gender Mainstreaming w edukacji

„Dziewczęta często traktuje się jako istoty gorsze, społeczeństwo wychowuje je tak, by same stawiały siebie na ostatnim miejscu, co podważa ich poczucie własnej wartości.”

Dyskryminacja w edukacji

Szkoła i cały system edukacyjny bywają często określane przez teoretyków jako represyjne i utrwalające porządek społeczny. Szkoła rzadko promuje tendencje emancypacyjne wzorce tradycyjne. Widać to bardzo dobrze chociażby na przykładzie wyborów ścieżek kształcenia – chłopcy częściej wybierają przedmioty ścisłe, dziewczęta zaś humanistyczne lub przyrodnicze (z naciskiem na biologię), ewentualnie artystyczne. To swoisty szkolny wkład w utrwalanie stereotypów i uwewnętrznianie ról płciowych przez dziewczęta i chłopców. Niestety, „męskie” zawody (i szerzej: „męskie” standardy) są wyżej cennie w naszej kulturze, zatem wybory edukacyjne dziewcząt owocują w przyszłości mniejszymi szansami awansu zawodowego, mniejszymi zarobkami oraz niższym prestiżem społecznym.

W Polsce kobiety pracujące w zawodzie informatyka stanowią bardzo nieliczną grupę. W roku 2000 jedynie 2% absolwentów studiów informatycznych stanowiły kobiety. Podobnie było w 2001 roku, dane za lata 2002, 2003 i 2004 to odpowiednio: 3,6%, 6,6% i 7,7%. W 2006 absolwentek było już 8,6%, średnia krajowa za podane lata waha się między 10 a 11%. Widać więc, że dziewczę-

ta, postępując zgodnie z tradycją i obowiązującymi stereotypami, nie podejmują studiów o profilu technicznym, choć sytuacja i tak zmienia się na korzyść. Jest to poniekąd zasługa zmieniającego się rynku, który (na szczęście) niejako wymusza na kobietach podejmowanie takich kierunków studiów, które w przyszłości będą owocować większym prestiżem i lepszym wyposażeniem. Szkolnictwo – widać to bardzo dobrze na przykładzie naszego kraju – to środowisko sfeminizowane; im niższy poziom kształcenia (a więc i niższe zarobki oraz prestiż, przykładem mogą być przedszkola), tym więcej w nim kobiet. Zawodowa hierarchia w szkołach potwierdza więc po raz kolejny stereotypy płciowe. Kobiety pełnią funkcje podrzędne i pomocnicze, mężczyźni zaś są tymi, którzy sprawują władzę. Jest to zresztą niejako zamknięcie stereotypowego błędnego koła – skoro już mężczyzna trafia do sfeminizowanego zawodu i mniej w związku z tym zarabia, należy poprawić jego sytuację. Nie można jednak podnieść zarobków całej grupie zawodowej, bo byłoby to zbyt kosztowne. Co można zrobić? Podnieść status mężczyzny pracującego w kobiecym środowisku i dać mu awans. Stąd tak duża liczba dyrektorów szkół, a tak mała nauczycieli wśród mężczyzn. Co ciekawe, w Polsce nie przeprowadza się żadnych badań w obszarze edukacji przy użyciu wskaźnika płci. Możemy tylko snuć domysły, jakie wyniki można by uzyskać, gdyby zbadać: – proporcje dziewcząt i chłopców na

wszystkich szczeblach edukacji;

- proporcje przyjęć oraz proporcje ukończenia wszystkich kierunków i specjalizacji (byłoby to dodatkowo badanie dotyczące segregacji zawodowej).

Dodatkowo można by jeszcze postarać się zachęcić dziewczęta do studiowania na innych niż humanistyczne kierunkach. Nie od rzeczy byłoby także zobaczyć, jak wyglądają ulotki, materiały reklamowe i plakaty wyższych uczelni – czy faktycznie kierowane są one do obu płci, czy pisane są odpowiednim językiem (na przykład neutralnym pod względem płci lub wprost w formie żeńsko osobowej).

Nie inaczej rzecz się ma, jeśli chodzi o kadre – tu także brak danych z uwzględnieniem czynnika płci. Warto zbadać co najmniej dwie kwestie:

- proporcje kobiet i mężczyzn w zawodzie nauczycielskim – osobne dane dla każdego szczebla edukacyjnego (od żłobków do edukacji pomaatURALNEJ i wyższej);
- proporcje kobiet i mężczyzn na stanowiskach administracyjnych i kierowniczych na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

Prawa dziewcząt

Dziewczęta jako grupa nie były podmiotem osobno definiowanych praw. Przełomowa była tu Pekińska platforma działania, w której problemy dziewcząt zostały nie tylko szczegółowo omówione, ale zawarto również szereg zobowiązań dla rządów państw. Obligują one do podjęcia działań mających na celu likwidację dyskryminacji dziewcząt. Prawa dziewcząt są obecnie określone w dokumen-

tach dotyczących kobiet oraz w tych, które dotyczą dzieci, jak na przykład w Konwencji ONZ o prawach dziecka. Dlaczego zdaniem autorek Deklaracji Pekińskiej oraz Platformy działania warto mówić o dziewczętach jako o osobnej grupie posiadającej prawa?

Dziewczęta są narażone na dwie formy dyskryminacji jednocześnie – na dyskryminację wynikającą z młodego wieku oraz na tę, która wynika z płci. W takiej sytuacji wydaje się zasadnym, by szczególnie podkreślić ich prawa, znaczenie i pozycję społeczną.

Wiele nauczycielek i wielu nauczycieli przyznaje, że w sumie przyczyniają się do dyskryminacji dziewcząt. Często dzieje się to zupełnie nieświadomie i pomimo jak najlepszych intencji. Wymieńmy kilka przykładów takiego niekoniecznie rozmyślnego gorszego traktowania dziewcząt:

- preferowanie chłopców w sytuacjach, gdy zgłaszają się tak oni, jak i dziewczęta;
- niesłuchanie dziewcząt do końca, przerywanie im;
- mówienie w taki sposób, że komunikat ostatecznie odbierany jest jako skierowany do chłopców
- (np. zwracanie się do uczennic i uczniów wyłącznie w formach męskich);
- pomijanie dziewcząt przy wyborach do ważniejszych funkcji lub do zadań wymagających siły, odwagi i odpowiedzialności;
- różnicowanie zajęć WF dla chłopców i dziewcząt bez sprawdzenia, czy faktycznie grupom to odpowiada
- różnicowanie takie wpływa negatywnie na późniejszą aktywność dziewcząt i kobiet w sporcie amatorskim i zawodowym;

- lekceważenie takich sytuacji jak menstruacja (zwłaszcza w odniesieniu do zajęć WF);
- pouczanie dziewcząt akcentujące znaczenie ich płci („dziewczęta nie szturczą kolegów”) przy równoczesnym niekierowaniu analogicznych uwag do chłopców (nikt nie mówi im: „chłopcy nie powinni szturczać innych osób” itd.). Komunikaty korygujące są zresztą szkodliwe także dla chłopców („chłopcy nie płaczą!”, „chłopcy radzą sobie sami”);
- wskazywanie na społeczno-kulturowe normy zachowań i wyglądu obu płci jako na absolutne źródło odniesienia (nie możemy nikomu nakazać, by „zachowywał się jak kobieta” albo „by zachowywał się jak mężczyzna”). Odnosi się to w szczególności do pouczeń, jakie nauczycielki i nauczyciele artykułują odnośnie przyszłej kariery (doradzanie dziewczętom kierunków humanistycznych, a chłopcom – ścisłych itp.) oraz wyglądu i zachowania (zob. powyżej);
- traktowanie nachalnego dręczenia jako zalotów (na ogół jest tak, że to chłopcy są napastliwi wobec dziewcząt, ale może zdarzyć się również sytuacja odwrotna).

Powyższa lista jest oczywiście niekompletna, niemniej już tu widzimy, że istnieje całkiem sporo zjawisk, które można podsumować jako dyskryminujące. Należy zwrócić uwagę na to, że bardzo wiele z nich nie wynika ze złej woli nauczycieli i nauczycielek. Sugierowanie dziewczętom określonych kierunków studiów może wynikać z jak najlepszej intencji. Należy jednak dostrzec różnicę pomiędzy

sprawdzeniem, czy dziewczyna zdaje sobie sprawę z tego, że kierunek studiów, na jaki się wybiera, nie jest popularny wśród kobiet, a mocnym, normatywnym odradzaniem jej tego wyboru.

Prawa dziewcząt zagwarantowane w przepisach dotyczą między innymi równości w dostępie do edukacji.

„Samoświadomość oraz podstawowe zasady gender mainstreamingu”

Terminy i pojęcia

GENDER MAINSTREAMING – włączanie problematyki równości płci do głównego nurtu życia politycznego i społecznego na etapie planowania, wdrażania i ewaluacji (pełni funkcję „przecinającą” wszystkie poziomy decyzyjne i operacyjne – włączając finanse). Postrzegana często jako koncepcja innowacyjna, dużo szersza niż tradycyjna polityka równości płci (koncepcja GM została przyjęta przez Komisję Europejską w 1996 roku jako uzupełnienie polityki równości).

RÓWOŚĆ – jeśli jedna grupa nie jest uprzywilejowana wobec innych lub priorytetowo traktowana. O równości płci mówimy gdy nie istnieje dyskryminacja ze względu na płeć.

RÓWNE MOŻLIWOŚCI/SZANSE – podejście, w którym przyznaje się, że członkowie czy członkinie pewnych grup doświadczają dyskryminacji i opresji. Podejście z perspektywy równych szans ma na celu zapobiegnięcie skutkom dyskryminacji poprzez czynne przyznanie, że ona istnieje i promowanie równości w życiu gospodarczym, społecznym, kulturowym i politycznym.

TOŻSAMOŚĆ (społeczna) – cechy charak-

terystyczne narzucone przez społeczeństwo lub podtrzymywane przez same jednostki jako wyraz tożsamości. Tożsamości mają charakter złożony i wielowarstwowy, ale często jedynie ich pojedyncze elementy uwypuklane są w formie etykiety charakteryzującej daną osobę (np. kobieta, mężczyzna, dziewczynka, chłopiec).

NIEDYSKRIMINACJA – aktywne przeciwdziałanie przyczynom i skutkom dyskryminacji;

OPRESJA – dyskryminacja, która ma charakter strukturalny, systematyczny, instytucjonalny (naśladuje pewien schemat) i opiera się na tożsamości społecznej, czyli przynależności do jakiejś grupy.

UPRZEDZENIE – tendencyjny osąd dotyczący osoby lub grupy. Te poglądy, zachowania i opinie oparte są na niewiedzy (lub/i wiedzy powszechnej) i błędnych informacjach.

STEREOTYP – nadmierne uproszczenie i niezmiennie uogólnianie dotyczące danej grupy i oparte na płci społeczno-kulturowej, seksualności, religii, wieku, etc. ;

Adekwatność relacji płci społeczno-kulturowej/gender relevance: dotyczy tego, czy określona polityka lub podjęte działania realizują odpowiednio zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn;

Analiza z perspektywy płci/gender analysis: badanie różnic warunków, potrzeb, wskaźników udziału w życiu gospodarczym, politycznym i społecznym, w zakresie dostępu do zasobów i możliwości rozwoju, kontroli aktywów, stanowisk decyzyjnych w przypadku kobiet i mężczyzn, w związku z przypisanymi im społeczno-kulturowymi rolami płciowymi;

Budżet satelitarny/satellite account:

wspólny (dla UE), ujednoczony satelitarny system pozwalający oszacować wartość nieodpłatnej pracy domowej wykonywanej przez kobiety (opieka nad dziećmi, przygotowywanie posiłków, pranie, sprząatanie, praca w rodzinnym przedsiębiorstwie, etc.);

Dyskryminacja pozytywna/positive discriminator: wprowadzenie (przez państwo) tymczasowych zarządzeń szczególnych zmierzających do przyspieszenia faktycznej równości kobiet i mężczyzn. Powinno być uchylone z momentem osiągnięcia celów w zakresie równości szans i równego traktowania.

Dyskryminacja płci bezpośrednia/direct sex discrimination: dotyczy sytuacji kiedy osoba jest gorzej traktowana ze względu na przynależność do określonej płci;

Dyskryminacja płci pośrednia/indirect sex discrimination: sytuacja, w której prawo, przepis prawny, polityka lub praktyka – na pozór neutralne – mają negatywne skutki dla przedstawicieli jednej płci. Chyba, że różnicę w traktowaniu można usprawiedliwić czynnikami obiektywnymi (Dyrektywa Rady Europejskiej 76/207/EEC z 9 II 1976 r., OJL 39, 14 II 1976);

Dysproporcja między płciami w dostępie do.../gender gap: rażąca różnica w dostępie kobiet i mężczyzn w jakiegokolwiek sferze, dotycząca wskaźników wynagrodzenia, dostępu do zasobów, praw i współczynnika udziału;

Działania pozytywne/affirmative (positive) action: środki przedsięwzięte z myślą o określonej grupie osób, mające na celu eliminację i zapobieganie dyskryminacji lub zrekompensowanie szkód wynikających z istniejących postaw, zachowań i układów; Równa płaca za pracę równej wartości/equal pay for work of equal value: jednakowe wy-

nagrodzenie dla kobiet i mężczyzn za pracę, której przypisuje się tę samą (równą) wartość bez dyskryminacji ze względu na płeć, czy stan cywilny (Traktat Amsterdamski art. 141 wraz z art. 119);

Równość płci/gender equality: pojęcie zakładające, że istoty ludzkie mogą w sposób wolny rozwijać osobiste zdolności i dokonywać wyborów bez ograniczeń związanych z ich społeczno-kulturowymi rolami płciowymi oraz, że odmienne zachowania, ambicje i potrzeby kobiet i mężczyzn traktowane są i oceniane w oparciu o zasadę równości.

Szkłany sufit/glass ceiling: niewidoczne

bariery, wynikające ze złożonych struktur instytucjonalnych (i warunków socjo-kulturowych) zdominowanych przez mężczyzn, uniemożliwiające kobietom karierę i awans;



„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” jako projekt stworzył nauczycielkom i nauczycielom możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych poprzez praktyki w obiektach gastronomicznych w Warszawie i okolicach.



**Palce lizać
Podsumowanie,
wnioski,
spostrzeżenia**

Podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli podczas praktyk w przedsiębiorstwach gastronomicznych

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników” jako projekt stworzył nauczycielkom i nauczycielom możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych poprzez praktyki w obiektach gastronomicznych w Warszawie i okolicach.

Uczestnicy biorący udział w 10-dniowych praktykach nie posiadają bardzo często odpowiedniego doświadczenia w pracy w kuchni.

Osoby uczestniczące w projekcie w toku wywiadów grupowych wyjawiały swoje doświadczenia związane z zawodem nauczycielskim, a w związku z tym ukazywali doświadczenia związane z odpowiedzialnością za nauczanie młodzieży, która rusza w świat zmierzając się z dorosłością.

Wielokrotnie podczas diagnoz końcowych uczestnicy wymieniali się swoimi własnymi doświadczeniami nauki i pracy w kuchni, która jest niejednokrotnie ciężkim, fizycznym wyzwaniem, zwłaszcza dla nauczycieli, którzy często są teoretykami bez przygotowania zawodowego.

To postawa nauczyciela czy nauczycielki jest związana z „zarządzaniem” oraz procesami uczenia innych osób. Jednak w obecnych czasach ciągle podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych oraz umiejętności jest nieodłącznym elementem każdego środowiska, a szczególnie związanego z kształceniem. Zawód nauczyciela wymaga ciągłego uaktualniania wiedzy i umiejętności, a ciągle towarzysząca niepewność, wynikająca z po-

czucia braku znaczących kompetencji, przyczyniła się niewątpliwie do tak szerokiego zainteresowania projektem. Brak wprawy w wykonywaniu określonych czynności budził w uczestnikach i uczestniczkach lęk, przerażenie, a nawet niechęć do podejmowania wyzwań stawianych podczas diagnoz i praktyk.

Nawet najprostsze działania, takie jak krojenie, budziły obawy. Nieumiejętność fachowego przeprowadzenia pewnych działań, nawet podstawowych, powoduje, że spotkanie z młodzieżą, podczas którego muszą je demonstrować, budzi trwogę, a nawet panikę.

„Ja się tego bardzo bałam, właśnie tych śmiechów za plecami. W ogóle nie miało nic takiego miejsca” – Powiedziała jedna z praktykantek. „Bardzo mi się podobało, że załoga nas przyjęła niezwykle ciepło niezależnie od wieku, niezależnie od stanowiska. Na wszystkie nasze pytania odpowiadali, chętnie się dzielili, podpowiadali (...). Gorące podziękowania całej załodze, bo wykazała się ogromnym sercem i bardzo gorąco nas przyjęli”.

„To było bardzo trudne. Nie dość, że dużo wiedzy, to nie jesteśmy tak przyzwyczajone, żeby stać na nogach 8 godzin dziennie. Nie oszukujmy się, nauczyciel chodzi, stoi, ale zawsze może sobie przysiąc. W kuchni nie ma gdzie. Co prawda była przerwa na posiłki... Ogólnie jesteśmy bardzo zadowoleni (BRISTOL)”

„Pierwsze dni byłyśmy zmęczone, bo nie jesteśmy przyzwyczajone do takiego tempa i do fizycznej pracy, do stania 8 godzin. Ja bardzo w kręgosłupie czuję”.

Cytowane powyżej osoby są przygotowane na możliwość krytyki, nie zadziwi ich negatywna ocena na temat posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności.

Sytuacji ciągłego zagrożenia towarzyszy niedosyt wiedzy. Szerokie grono pedagogiczne dzieli wiedzę teoretyczną od praktycznej. Podczas gdy ta pierwsza nie stanowi większego problemu dla nauczycieli czujących, że „teoria” jest ich domeną (poza tym, że jest nieaktualna, nie przystaje do praktyki i nie dodaje wiarygodności), ta druga jest pięta achillesowa, powodującą niepokój i brak pewności, co uniemożliwia przybranie stabilnej, pewnej pozy w roli nauczyciela przedmiotów zawodowych!

Nowe możliwości

Potrzeba innego wymiaru wiedzy, którą się posiada, i jej uzupełnienie o walory praktyczne stanowią o prawdopodobnej wartości opisywanego projektu, gwarantującego dostęp do nabycia nowych i świeżych wartości związanych z pracą i organizacją kuchni. Wiedza praktyczna to rzecz pożądana, a praktyki w najlepszych bo 4-gwiazdowych obiektach pod okiem doświadczonych szefów kuchni, stanowią zdobycie niezastąpionego doświadczenia i rozwoju, a także poczucia pewności siebie.

Nauczyciele również umocnią pozycję zawodową i potwierdzą autorytet wśród młodzieży, gdy będą mogli zaprezentować swoje

profesjonalne umiejętności.

Chęć podniesienia własnego profesjonalizmu dla własnych, specjalistycznych kompetencji powodowała, że uczestnicy projektu bardzo szeroko określali zakres pożądanej wiedzy i umiejętności. Badanym osobom wszystko, co dotyczy sztuki kulinarnej wydawało się interesujące i godne poznania. Żywiono nadzieję na to, że praktyka, jaką odbędą w profesjonalnej kuchni, odstąpi przed nimi te obszary wiedzy, których nie zapewniła dobra lektura, ani często oglądane programy.

Nabycie lub rozwinięcie konkretnych umiejętności wykorzystywanych

w realnych warunkach pracy w kuchni restauracyjnej czy hotelowej stanowiło jedno z priorytetowych oczekiwań formułowanych w trakcie wywiadów. Jedna z nauczycielek mówi o umiejętności trzymania i posługiwania się nożem. Wskazywanie na potrzebę kształcenia w tym zakresie, może budzić zdziwienie, ale znajomość stylu pracy profesjonalistów przekonuje, że posługiwanie się odpowiednią techniką, nawet podczas posługiwania się tak powszechnie wykorzystywanym narzędziem jak nóż, może ułatwić proces przygotowywania potraw. BO nie znają warsztatu pracy kucharzy, bowiem ich rola zawodowa jest inna. Niemniej jednak ze względu na specyfikę nauczanych przedmiotów badane osoby pragną dorównać profesjonalistom poziomem swoich umiejętności. Osoby uczestniczące w projekcie poza poznaniem konkretnych technik pracy w kuchni pragnęły poznać specyfikę działania profesjonalnych restauracji czy hoteli.

Interesujące było dla nich przyjrzenie się wszystkim możliwym stanowiskom i zapoznanie z wymogami, rytmem pracy czy

obowiązkami wynikającymi z zajmowania określonych pozycji w hierarchii zawodowej. Obserwacja i czynne uczestnictwo w rzeczywistych warunkach funkcjonowania kuchni mają także tę wartość, że umożliwiają poznanie stylu pracy profesjonalistów.

Oczekiwania BO w zakresie współpracy z kucharzami nieco różniły się od siebie. Badane osoby pragnęły pracować pod nadzorem kucharza, który na bieżąco instruowałby o sposobie wykonywania określonej potrawy i

korygowałby błędy. Jednak część osób wyobrażała sobie, że współpraca ta będzie w formie szkolenia czy kursu, a nie praktyki w miejscu pracy.

Uczestnicy mieli zróżnicowane wyobrażenia na temat współpracy z opiekunami praktyk, jednak wspólnym mianownikiem było życzenie by był to profesjonalista, który posiada ugruntowaną wiedzę i, co najważniejsze, potrafi i chce ją przekazać, niezastaniając się tajemnicą zawodową.



1.

Możliwość pozyskania finansowania

Projekt „**Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników**” był finansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Czy w przyszłości uda się ponownie przekonać Instytucję Zrządzającą i Instytucję Pośredniczącą do podobnych projektów? Może tak, lecz wątpliwym jest, aby na stałe EFS (obecnie – Program Operacyjny Kapitał Ludzki, a za niespełna dwa lata – już jego następca w ramach perspektywy 2014-2020) miał finansować praktyki dla wszystkich nauczycieli zawodów gastronomicznych, a tym bardziej wszystkich nauczycieli wszystkich przedmiotów. Należy znaleźć rozwiązanie systemowe. Główną rolę powinno odegrać tu Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oraz dyrektorzy szkół. Należy dążyć do tego, aby wszelkie zasoby, w tym środki publiczne, były wykorzystywane możliwie najbardziej efektywnie. Powstaje pytanie, czy alokowanie środków na praktyki nauczy-

cielskie spełnia to kryterium? Jakie są inne potrzeby, które alternatywnie można by przy pomocy tych środków zaspokoić? Debata publiczna na ten temat byłaby przesadą, lecz debata wewnątrz kręgu nauczycieli, dyrektorów szkół, kuratoriów, ministerstwa edukacji, ale również i ministerstwa pracy byłaby wskazana, tym bardziej, że pierwszy krok został już wykonany: w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki zorganizowano i sfinansowano niniejszy projekt.

Fakt, że nauczyciele są zadowoleni i stale poszukują kursów i szkoleń doszkalających w takiej dziedzinie, jaką jest gastronomia, nie oznacza jeszcze, że MEN w kolejnych latach będzie podobne projekty chciało finansować. Powstaje pytanie, jak często (dla danego nauczyciela), dla jakich grup nauczycieli? Te pytania są teraz całkiem aktualne, gdyż przygotowania do kolejnej perspektywy 2014-2020, która rozpoczyna się już za niespełna półtora roku, nabierają rozpędu.

2.

Modelowy program doskonalenia zawodowego

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

- Praktyki nauczycielskie w przedsiębiorstwach powinny się odbywać. Jest to z korzyścią dla samych nauczycieli, dla uczniów i – w konsekwencji – dla rynku pracy i gospodarki polskiej. Aby praktyki mogły się odbyć, pracodawcy muszą ku temu znaleźć motywację. W projekcie tą motywacją była drobna gratyfikacja dla opiekunów. Nauczycieli chyba nie trzeba motywować, jeśli praktyki miałyby odbywać się w tej samej miejscowości, co miejsce zamieszkania. Jeśli w innej miejscowości – to ktoś powinien pokryć przynajmniej koszty noclegów.
- Należy przygotować i przekazać zarówno opiekunom jak i samym praktykantom starannie opracowany program. Wydaje się, że optymalnym terminem są dwa, trzy miesiące przed terminem rozpoczęcia stażu. Da to czas nauczycielowi, aby zapoznać się z materiałem i ewentualnie przedyskutować go z opiekunem. Ten program powinien stanowić wskazówkę dla opiekuna, jak praktykę przygotować i jednocześnie informację dla praktykanta, czego powinien oczekiwać. Program powinien stanowić ramę, którą konkretnymi zajęciami z mentorami wypełni opiekun z dużym wyprzedzeniem przed

początkiem praktyki, lecz najpóźniej po pierwszym spotkaniu z praktykantem. Oczywiście tak skonkretyzowany program nie może stanowić sztywnego gorsetu utrudniającego odbycie dobrej praktyki: w każdej chwili – w zależności od zwerbalizowanych potrzeb nauczyciela oraz możliwości przedsiębiorstwa – ten program należy zmieniać, dostosowywać.

- Praktyki powinny odbywać się w starannie dobranych przedsiębiorstwach. Przez starannie należy rozumieć następujące kwestie:
- Przedsiębiorca powinien mieć doświadczenie w prowadzeniu praktyk dla nauczycieli;
- Przedsiębiorstwa, w których odbędą się praktyki powinny być prestiżowymi obiektami gastronomiczno-hotelarskimi w których praktykanci-nauczyciele będą mogli swobodnie uczestniczyć w zaplanowanym programie praktyk.
- Nauczyciele powinni być przygotowani do odbywania praktyki w danym przedsiębiorstwie. Tutaj w indywidualnej gestii nauczyciela jest fakt by zapoznać się z obiektem, natomiast już na miejscu przydzielenie opiekunowie praktyk przeprowadzają indywidualne rozmowy z uczestnikami projektu
- Najkorzystniej by było, gdyby praktyki odbywały się w miejscu, gdzie staże lub praktyki mogłyby odbywać również uczniowie. Dla mnie wyobraźalny i korzystny byłby

układ, w którym nauczyciel przez tydzień uczy się, by przez dwa kolejne tygodnie był w danym przedsiębiorstwie i prowadził na praktyce dwoje lub troje swoich uczniów. Pracodawca miałby konkretną korzyść, zaś uczniowie dużo więcej by się nauczyli. Rzeczywistość projektu wykazała, że kilku przedsiębiorców wyraziło gotowość przyjmowania uczniów na staże, lecz odległość od danej firmy do miejsca zamieszkania uczniów jest często zbyt wielka. Stąd wniosek – to może się udać w szczególności, gdy nauczyciel odbywa staż w geograficznie niewielkiej odległości od szkoły. Jest to łatwe do realizowania w przypadku większych aglomeracji; trudne lub niemożliwe w przypadku mniejszych miejscowości.

- Projekt wykazał, że korzystne jest ułożenie harmonogramu odbywania praktyk w sposób pozwalający na odbywanie praktyk w sposób synchroniczny dwóch lub trzech nauczycieli. Korzyści z tego są liczne. Nauczyciele z odległych miast często nie mają nikogo w miejscu odbywania praktyki i jest im po prostu różniej, łatwiej spędzać wolny czas, łatwiej wspólnie dojechać do danego celu w mieście i bezpiecznie wrócić. Występuje również aspekt stricte merytoryczny: nauczyciele-praktykanci na ogół fizycznie siedzą w bezpośredniej bliskości względem siebie. Często łatwiej zadać jest proste pytanie koleżance, niż zwracać się z pytaniem do „szefostwa”. Ponadto odpowiedź może być sformułowana w sposób bardziej przystępny – na przykład poprzez odwołanie się do danej partii materiału, którego będąc nauczycielami uczą. Kolejnym zagadnieniem jest wykonywanie poleceń przełożonych (mentora, opieku-

na, kierownika działu, właściciela firmy) – każdy ma strony słabsze i silniejsze: w grupie nauczyciele wykazują więcej kompetencji i wspierają się nawzajem.

- Dobór nauczycieli do odbywania praktyk powinien być taki, aby grupa była homogeniczna. Łatwiej dobrać jest praktykę i zoptymalizować jej program – w szczególności dla nauczycieli odbywających praktykę w sposób synchroniczny z innymi nauczycielami. W przeciwnym wypadku dla firmy organizującej praktyki stanowi to zbędny stres w postaci odciągania od codziennych obowiązków zbyt wielu pracowników jednocześnie oraz prowadzi do napięć między praktykantami.
- Dobór nauczycieli do odbywania praktyk powinien być taki, aby poziom wiedzy i doświadczenia był zbliżony. Jeśli nawet w trakcie odbywania praktyk spotyka się dwóch nauczycieli przedmiotów zawodowych w branży gastronomicznej w tym jeden nigdy nie pracował poza szkołą średnią a drugi ma bogate doświadczenie zawodowe, to relacje między tymi praktykantami oraz między nimi a pracodawcą będą trudne. Bardziej doświadczony zawodowo nauczyciel będzie chciał poznać zagadnienia trudne, zaś drugi będzie ciągnął poziom w dół.
- Z dwóch powyższych punktów jednoznacznie wynika, że powinien istnieć koordynator, czy też organizator takich praktyk, który samodzielnie lub przy pomocy specjalistów oceni kompetencje nauczycieli i przydzieli optymalne praktyki w optymalnym (merytorycznie) towarzystwie innych nauczycieli.

3.

Dziennik praktyk - wzór

Dziennik praktyk - wzór

Nazwisko i imię uczestnika/czki projek-

tu:.....

Zadanie 3: Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w przedsiębiorstwach

Program doskonalenia zawodowego poprzez 10 dniowy program praktyk w kuchniach restauracyjnych i hotelowych (A)

Termin i miejsce realizacji praktyk

.....
.....
.....
.....
.....

w ramach Projektu:

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Umowa nr: UDA-POKL.03.04.03-00-119/10

realizowanego przez :

Unię Producentów i Pracodawców Przemysłu Mięsnego z siedzibą w Warszawie przy Al. Ujazdowskich 18/8

Projekt realizowany jest na podstawie umowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej

Zakres:

Czas Praktyk: 8 h

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/ CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Zakres:

Czas praktyk: 8h

Godziny zajęć	Ilość godzin	Program Praktyk (wypełnia opiekun praktyk)	Wnioski dotyczące postępów UCZESTNIKA/ CZKI
..... do			
przerwa I			
..... do			
przerwa II			
..... do			

Czytelny Podpis:

.....
Opiekun praktyk

.....
Uczestnik/zka

Problemy z poprawną realizacją szkoleń:

Uwagi :

Inne:

PODSUMOWANIE i WNIOSKI

Nowa wiedza i umiejętności które zdobyłam/em	
Możliwości ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej	
Uwagi, wnioski, potrzeby	

Data kontroli	Godzina	Forma kontroli	Temat kontroli	Uprawniona instytucja	Kontrolujący Imię i nazwisko stanowisko służbowe	Czytelny podpis

Projekt:

**„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej
– klucz do wykwalifikowanych pracowników”**

Zadanie 3:

**Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk
w przedsiębiorstwach**

Termin odbywania praktyki :

.....

Miejsce odbywania praktyki zawodowej:

.....

Nazwisko i imię Uczestnika/czki:

.....

Data odbywania praktyki d/m/r	Czytelny Podpis Uczestnika/czki

Potwierdza się odbycie praktyki, przez
w okresie od dnia do dnia pod kierunkiem

.....

obejmującej czynności opisane w dzienniku praktyk.

Data i podpis Opiekuna praktyk:

Wykaz świadczeń udzielonych B

**eneficjentom Ostatecznym w zakresie noclegów wraz ze
śniadaniem w miejscach odbywania praktyk**

Projekt:

**„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej
– klucz do wykwalifikowanych pracowników”**

Zadanie 3:

**Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w
przedsiębiorstwach**

Miejsce noclegu:

Nazwisko i imię uczestnika/czki:

**Potwierdzam własnoręcznym podpisem, że w wymienionych
poniżej dniach korzystałam z wyżywienia w postaci obiadokolacji
zorganizowanej w**

Dzień korzystania z noclegu	Data korzystania z noclegu d/m/r	Czytelny Podpis

Wykaz świadczeń udzielonych B

beneficjentom Ostatecznym w zakresie noclegów wraz ze
śniadaniem w miejscach odbywania praktyk

Projekt:

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej
– klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Zadanie 3:

Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w
przedsiębiorstwach

Miejsce noclegu:

Nazwisko i imię uczestnika/czki:

Potwierdzam własnoręcznym podpisem, że w wymienionych
poniżej dniach korzystałam z wyżywienia w postaci obiadokolacji
zorganizowanej w

Dzień korzystania z noclegu	Data korzystania z noclegu d/m/r	Czytelny Podpis

Wykaz świadczeń udzielonych B

beneficjentom Ostatecznym w zakresie noclegów wraz ze
śniadaniem w miejscach odbywania praktyk

Projekt:

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej
– klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Zadanie 3:

Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w
przedsiębiorstwach

Miejsce noclegu:

Nazwisko i imię uczestnika/czki:

Potwierdzam własnoręcznym podpisem, że w wymienionych
poniżej dniach korzystałam z wyżywienia w postaci obiadokolacji
zorganizowanej w

Dzień korzystania z noclegu	Data korzystania z noclegu d/m/r	Czytelny Podpis

Wykaz świadczeń udzielonych Beneficjentom Ostatecznym w zakresie zwrotu kosztów dojazdu UCZESTNIKA/CZKI do miejsca odbywania praktyki

Projekt:

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Zadanie 3:

Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w przedsiębiorstwach

Miejsce odbywania praktyk:

.....

Nazwisko i imię UCZESTNIKA/CZKI:

.....

Potwierdzam własnoręcznym podpisem odbiór zwrotu kosztów dojazdu:

.....

Kwota zwrotu:

Data i czytelny podpis Uczestnika/czki:.....

Wykaz świadczeń udzielonych Beneficjentom Ostatecznym w zakresie zwrotu kosztów dojazdu UCZESTNIKA/CZKI do miejsca odbywania praktyki

Projekt:

„Profesjonalny nauczyciel w branży gastronomicznej i spożywczej – klucz do wykwalifikowanych pracowników”

Zadanie 3:

Określenie umiejętności BO i przeprowadzenie praktyk w przedsiębiorstwach

Nazwisko i imię UCZESTNIKA/CZKI:

.....

Potwierdzam własnoręcznym podpisem odbiór 2 kompletów ubrań kucharskich wraz z logotypami projektu

.....

Data i czytelny podpis Uczestnika/czki:.....

LITERATURA

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2009 r. Nr 50 poz. 400)
2. Kaczmarek Maria i Dagmara Kowalik, Kształcenie zawodowe w Polsce – w oczekiwaniu na standardy kwalifikacji zawodowych
3. Stasiak Piotr, Rola nauczyciela kształcenia zawodowego i ogólnego zawodowego
4. dr inż. Symela Krzysztof, Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy
5. Program nauczania dla zawodu kucharz
6. www.sggw.pl
7. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007
8. Chomczyńska-Rubacha M., red., Płeć i rodzaj w edukacji, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno –Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004
9. EQUAL Guide on Gender Mainstreaming. Komisja Europejska. Bruksela 2004, http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/gendermain_en.pdf.
10. Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practice, Rada Europy, Strasburg 1998
11. Gender Mainstreaming in the Joint Inclusion Memoranda for Future Member States. Practical Guide, 2003, http://www.ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/gmprac_guide_en.pdf (1 czerwca 2010)
12. Incorporating equal opportunities for women and men into all Community policies and activities, Komisja Europejska, 1996, [COM (1996) 67]
13. Kamińska A., red., Wybierz Różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy, Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo” Mikuszewo 2007, http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Wybi-erz_Roznorodnosc.pdf (1 marca 2011)
14. Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006 – 2010, COM(2006) 92, Komisja Europejska 2006
15. Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk. Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans, Dział G1, Luksemburg 2008
16. Promoting Gender Mainstreaming in Schools, Dyrektorat Generalny Praw Człowieka, Strasburg 2004, [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS\(2004\)RAPFIN_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS(2004)RAPFIN_en.pdf) (1 czerwca 2010)
17. Rutkowska E., Studium przypadku: polityka równości płci w Polsce, w: Boll Stiftung H., Gender Mainstreaming, jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał, Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bolla w Polsce, Warszawa 2008
18. Sto haseł o równości. Podręczny słownik pojęć dotyczących równości kobiet i mężczyzn w sferze zatrudnienia i polityki społecznej, równych szans i polityki rodzinnej, Stowarzyszenie Kobiet na rzecz Równego Statusu Płci – Pekin 1995

ŹRÓDŁA

1. Babbie E., Istota socjologii, PWN, Warszawa 2007
2. Fiszer B., Świat według gender, Niebieska Linia, nr 5/2008, <http://www.pismo.niebieskalinia.pl/index.php?id=425> (1 czerwca 2010 r.)
3. Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practise, Rada Europy, Strasburg 1998
4. Gender Mainstreaming in the Joint Inclusion Memoranda for Future Member States. Practical Guide, 2003, http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/gmprac_guide_en.pdf (1 czerwca 2010)
5. Geske Dijkstra A., Plantega J, Ekonomia i płeć. Pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej, GWP, Gdańsk 2003
6. Graff A., Świat bez kobiet, Płeć w polskim życiu publicznym, WAB, Warszawa 2001
7. Incorporating equal opportunities for women and men into all Community policies and activities, Komisja Europejska, 1996, [COM (1996) 67]
8. Mc Kay M., Davis M., Fanning P., Sztuka skutecznego porozumiewania się, GWP, Gdańsk 2002
9. Ockrent Ch., Czarna księga kobiet, WAB, Warszawa 2007
10. Pankowska D., Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny, GWP, Gdańsk 2005

11. Podręcznik włączania problematyki równości płci do głównego nurtu polityk. Zatrudnienie, integracja społeczna i ochrona socjalna, Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans, Dział G1, Luksemburg 2008
12. Promoting Gender Mainstreaming in Schools, Dyrektorat Generalny Praw Ludzkich, Strasburg 2004, [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS\(2004\)RAPFIN_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/EG-S-GS(2004)RAPFIN_en.pdf) (1 czerwca 2010)
13. Rutkowska E., Studium przypadku: polityka równości płci w Polsce, w: Boll Stiftung H., Gender Mainstreaming, jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał, Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bolla w Polsce, Warszawa 2008
14. Stevens I., Van Lemoen I, Manual on Gender Mainstreaming at Universities, ec.europa.eu/social (1 maja 2010)
15. Women and men In the Union of the Baltic Cities, Union of The Baltic Cities, Commision of Gender Equality, Sweden 2009







