

*Anna Sajdak*

## **PRZYGOTOWYWANIE DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH – NIEWYKORZYSTANE SZANSE**

---

Zaryzykuję twierdzenie, iż kształcenie nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego jest najsłabszym ogniwem w systemie kształcenia nauczycieli w ogóle. I postaram się podać kilka argumentów. Stan edukacji zawodowej w Polsce powinien budzić poważny niepokój. Na konferencji „Fundusze unijne dla oświaty”, która odbyła się w Warszawie w czerwcu 2009 roku, przedstawiono m.in. diagnozę problemów, potrzeb, barier i kierunków zmian edukacji zawodowej, po to, by wskazać pewne możliwości dla podejmowania działań wspieranych przez środki z Europejskiego Funduszu Społecznego. Padły nawet słowa o **konieczności przeciwdziałania zapaści szkolnictwa zawodowego**. Jednym z obszarów takich działań jest przygotowywanie oraz podnoszenie kwalifikacji nauczycieli tego obszaru szkolnictwa. Instrumentem działania MEN w tej materii są m.in. konkursy i projekty konkursowe finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach POKL, na które przeznaczają się ogromne środki. Ministerstwo może oddziaływać na potencjalnych projektodawców poprzez wymagania zawarte w dokumentacji konkursu – jego opis, formułowanie ogólnych, a przede wszystkim szczegółowych (specjalnie punktowanych) kryteriów strategicznych. I właśnie w tej strategii lub jej braku kryć się może, jeśli nie „ukryty program kształcenia nauczycieli”, to z pewnością niewykorzystane szanse na dobre kształcenie. Problemy edukacji zawodowej znajdują bowiem śladowe odzwierciedlenie w polityce wspierania szkolnictwa funduszami europejskimi. W rezultacie kształcą się kolejne szeregi nauczycieli przedmiotów zawodowych w oparciu o mozaikę wymagań i treści standardów zawartą w ustawie z 2004 roku. Brak spójnego, przemyślanego kształcenia kompetencyjnego w przygotowaniu pe-

dagogicznym – kompetencji dydaktycznych, wychowawczych i społecznych – zastępuje się np. wymaganiami co do biegłości w technologiach informacyjnych. Oczywiście ich znajomość jest nieodzowna, ale w hierarchii potrzeb przygotowania do zawodu, zwłaszcza w sytuacji bezradności nauczyciela wobec problemów natury np. społeczno-wychowawczej nie powinna należeć do priorytetów. W artykule przybliżę wybrane problemy edukacji zawodowej, nakreślę potrzeby co do obszaru przygotowywania pedagogicznego nauczycieli przedmiotów zawodowych, by podzielić się refleksją na temat wykorzystanych i niewykorzystanych szans na ich realizację kreowanych przez MEN w konkursach w ramach POKL.

Katalog problemów szkolnictwa zawodowego zawiera w sobie wszystkie usterki, dylematy, braki, błędy, niewydolności szkolnictwa jako takiego w ogóle, na które nakładają się problemy specyficzne dla szkoły zawodowej. Wszystkie one co jakiś czas wypływają na powierzchnię publicznych dyskusji środowiskowych, politycznych i „eksperymentalnych” różnych profesji, wywołane przez często dramatyczne wydarzenia obnażające rzeczywistość „zawodówki”. Uwarunkowań różnorodnych problemów szkolnictwa zawodowego można szukać w wielu sferach – politycznej, ekonomicznej, społecznej, ale także i pedagogicznej. Warto więc zastanowić się nad niektórymi zjawiskami, by uwzględnić je w kształceniu nauczycieli szkolnictwa zawodowego.

## **1. Niedostosowanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb i oczekiwań rynku pracy**

To jeden z podstawowych problemów obnażający inercję szkolnictwa zawodowego. Rodzi się dylemat – kształcić w poszczególnych ścieżkach zawodowych (ilu i jak bardzo specjalistycznych?) czy/ oraz przygotowywać do mobilności zawodowej. Bez wątpienia diagnoza potrzeb regionalnego i lokalnego rynku pracy powinna być podstawą do diagnozowania potrzeb edukacyjnych i adekwatnie do niej budowania oferty kształcenia. Istnieje zatem duża potrzeba nie tylko monitorowania, obserwowania rynku pracy, ale także badania losów absolwentów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych. Jak wynika z prowadzonych dyskusji, wciąż zbyt mało badań jest prowadzonych w tym zakresie. Według danych ministerstwa na rynku pracy funkcjonuje 1700 zawodów, szkolnictwo natomiast przygotowuje jedynie do 208 zawodów<sup>1</sup> (na poziomie kwalifikacji technika – w 125 zawodach

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z 26 czerwca 2007 i 16 lipca 2008 r.

oraz na poziomie kwalifikacji zasadniczej szkoły zawodowej – w 83 zawodach). Przy czym najwięcej kształcą się w zawodzie ekonomisty, sprzedawcy i kucharza – wśród 102 tysięcy absolwentów techników w roku szkolnym 2005/2006 wykształcono tylko 259 mechatroników. Przygotowywanie nauczycieli do kształcenia adekwatnego dla wielu specjalności wymaga kształcenia przede wszystkim elastyczności, mobilności specjalizacji zawodowej, opartej na solidnej bazie wspólnej, uniwersalnej oraz umiejętności korzystania z modułowych programów nauczania. System kształcenia modułowego<sup>2</sup> wydaje się przyszłością szkolnictwa zawodowego, zatem przygotowanie nauczycieli do pracy w tym modelu jest jednym z priorytetów. Potrzeba ta została zauważona przez MEN, co znalazło swoje odzwierciedlenie w szczegółowym (punktowanym) kryterium strategicznym konkursu 5/POKL/3.3.2/09 dotyczącego uruchomienia studiów podyplomowych kwalifikacyjnych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych, „wymuszającym” na projektodawcy przygotowanie nauczycieli do realizacji procesu kształcenia z wykorzystaniem modułowych programów kształcenia zawodowego. Pracodawcy najczęściej jednak oczekują od absolwentów nie tyle ściśle wąskiej i specjalistycznej wiedzy, co wiedzy ogólnej o ekonomii i procesie organizacji produkcji, które umożliwiają wszelką zmianę oraz określonych kompetencji społecznych i postaw przedsiębiorczych<sup>3</sup>. Przygotowanie ucznia do mobilności zawodowej i sprostania wymogom rynku pracy wymaga kształcenia umiejętności o charakterze ogólnym, kompetencji kluczowych, w tym przede wszystkim kompetencji uczenia się, będącego bazą dla samokształcenia oraz kompetencji skutecznego komunikowania się umożliwiającego pracę w zespole. Pożądane byłyby także kompetencje związane z kreatywnym myśleniem przynajmniej w obszarze dostrzegania i rozwiązywania problemów oraz myślenia i działania przedsiębiorczego. Ministerstwo, dostrzegając ten problem jako ogólny dla szkolnictwa, ogłosiło już dwa konkursy z poddziałania 3.3.4 dotyczące kształtowania kompetencji kluczowych, ustalając jako priorytetowe kompetencje matematyczne, przyrodnicze i właśnie przedsiębiorczości. W żadnym jednak nie wyróżniono uczniów szkolnictwa zawodowego jako grupy beneficjentów ani nie wskazano szkolnictwa zawodowego w szczegółowych kryteriach strategicznych. W rezultacie realizacje projektowe, a jest ich wiele i często bardzo do- brych, finansowane do 18 milionów na projekt zostały nakierowane na uczniów

<sup>2</sup> Zob. np. U. Jeruszka, S.M. Kwiatkowski, *Podstawy kształcenia modułowego*, Szczecin 1995.

<sup>3</sup> Zob. I. Niećko, D. Jegorow, M. Cieślukowska, *Postawy i opinie uczniów białostockich szkół zawodowych wobec zawodu, edukacji zawodowej i przyszłości zawodowej. Raport z badań*, Warszawa 2009, e-book [www.ibrkk.pl](http://www.ibrkk.pl); S.M. Kwiatkowski, *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności. Uczeń – pracodawca – zawód – standard – zatrudnienie* [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, Ochotnicze Hufce Pracy, Warszawa 2006.

edukacji wczesnoszkolnej, szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, omijając szkoły zawodowe. Można oczywiście nałożyć na nauczyciela szkoły zawodowej powinność rozwijania tych kompetencji w ramach codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, szkolnej i pozaszkolnej. Nauczyciel szkoły zawodowej musiałby jednak nie tylko sam dysponować owymi kompetencjami, lecz mieć gruntowną wiedzę i umiejętności ich kształtowania u swych wychowanków/uczniów. W toku podstawowego przygotowania pedagogicznego nie ma szans na zdobycie takich kwalifikacji. Gdybyż tylko miał świadomie wspierać kompetencje uczenia się uczniów, musiałby posiadać wiedzę na temat planowania procesu uczenia się, zarządzania czasem, organizowania warsztatu pracy umysłowej, rozpoznawania własnego stylu uczenia się, preferowanych strategii kształcenia, metodach, technikach i warunkach ich stosowalności, sposobach wyszukiwania i przetwarzania potrzebnych informacji, strategiach zapamiętywania materiału, sposobach samooceny przebiegu oraz rezultatów uczenia się, sposobach radzenia sobie w sytuacjach trudnych, identyfikowania własnych silnych i słabych stron itd. A wiedza ta to dopiero podstawa do kształtowania umiejętności wspierania poszczególnych obszarów u uczniów. Wyróżnione tu zagadnienia należą wprawdzie do obszaru zainteresowań teoretycznych podstaw kształcenia, a te są fundamentem dydaktyk przedmiotowych, ale – jak pokazują doświadczenia – pedagog – dydaktyk ogólny i dydaktyk szczegółowy należą do dwóch środowisk, którym czasem trudno się porozumieć<sup>4</sup>.

## 2. Szkoła dla „gorszych”, czyli deprecjacja szkolnictwa zawodowego

Przekonanie o niższości szkolnictwa zawodowego jest zapewne wynikiem działań przeprowadzanych przez lata procesów selekcyjnych w szkolnictwie. Uczniowie o najwyższych wynikach edukacyjnych znajdowali swoje miejsce w prestiżowych szkołach średnich, a uczniowie o najniższych – w zasadniczych szkołach zawodowych. Zmiana sytuacji społecznej i gospodarczej, zwłaszcza ta dokonana w ostatnich latach, znajduje swoje odzwierciedlenie w postrzeganiu atrakcyjności szkolnictwa zawodowego. Z danych<sup>5</sup> MEN wynika, że w roku 2008/2009 zainteresowanie technikum

---

<sup>4</sup> Można przywołać w tym miejscu ogólnopolskie dyskusje i spory, jakie ujawniły się przy okazji pracy nad nowymi standardami kształcenia nauczycieli. Pisze o nich M. Nowak-Dziemianowicz we *Wprowadzeniu do pracy: Nauczyciel: misja czy zawód?*, P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), Wrocław 2008, s. 8–9.

<sup>5</sup> Dane z 3.09.2008 r. prezentowane przez Jadwigę Paradę z Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN podczas konferencji „Fundusze unijne dla oświaty”, 9 czerwca w Warszawie.

(33%) i zasadniczą szkołą zawodową (20%) lekko wzrosło, podczas gdy zainteresowanie liceum profilowanym zmalało (obecnie 3%). Zasadnicze szkoły zawodowe wciąż jednak są postrzegane jako symbol marginalizacji społecznej, kulturowej i zawodowej<sup>6</sup>. Z problemem deprecjacji szkolnictwa zawodowego nierozzerwalnie związany jest kolejny – **niska jakość kształcenia zawodowego**. I tak przekonania znajdują potwierdzenie w praktycznej realizacji, będącej źródłem kolejnych opinii. Do zasadniczych szkół zawodowych trafiają uczniowie – tu pozwolę sobie zacytować wypowiedź jednego z dyrektorów szkół na przywoływanej już konferencji – „ze średnią w okolicach 2.0–2.3 i czego my możemy od nich wymagać?”. Szkoła wymaga zatem głównie frekwencji i wagary uczniów są dla niej kolejnym problemem. Przez wagary uczniowie nie zaliczają przedmiotów. Nie chcą przystępować także do egzaminu z kwalifikacji zawodowych, a jeśli już uda się nauczycielom ich namówić, zdaje niecałe 70%<sup>7</sup>. Szkoła zatem nie spełnia swej podstawowej funkcji, a cykl kształcenia kończy się dla znaczącej części uczniów brakiem certyfikatu. Co zatem można zrobić? Oprócz rzeczy podstawowych – związanych np. z nawiązaniem ścisłej współpracy z przyszłymi pracodawcami, doposażeniem bazy czy wprowadzeniem najnowszych technologii kształcenia – trzeba w sposób „szczególnie szczególnie” zadbać o kompetencje dydaktyczne nauczyciela szkoły zawodowej. Wszak tam, gdzie najtrudniej, wysyła się doborowe, doskonale przygotowane, wyselekcjonowane oddziały. Ministerstwo dostrzega problem niskiej jakości kształcenia, ale punkt ciężkości w udzielanym przy pomocy funduszy unijnych wsparciu stawia na aktualizowanie kwalifikacji nauczycieli poprzez odbywanie przez nich staży w firmach i szkolenia w zakresie nowoczesnych technologii (konkursy z poddziałania 3.4.3). Podnoszenie kompetencji merytorycznych nie przekłada się jednak wprost na podnoszenie kompetencji dydaktycznych. Istnienia takiego transferu nie udowodniono, aczkolwiek osobiście byłam świadkiem pewnej dość gwałtownej dyskusji, w której prezentowano zdanie, że wystarczy dobrze znać matematykę, by zostać nauczycielem matematyki, a wiedza pedagogiczna jest niepotrzebnym obciążeniem. Pora znowu wrócić do wymagań co do dydaktyk przedmiotowych. Jeśli tylko przeanalizować treści kształcenia obowiązujące w standardach kształcenia nauczycieli pod kątem ich wzajemnej kompatybilności, bez trudu można wskazać takie obszary, które pojawiają się zarówno w części poświęconej psychologii, pedagogice, jak i dydaktyce przedmiotowej – np. ocenianie

<sup>6</sup> Zob. J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy*, „Infos”, 12.06.2007, nr 16, Biuro Analiz Sejmowych, s. 3.

<sup>7</sup> W 2006 tylko 69% uczniów zasadniczych szkół zawodowych przystępujących do egzaminu z kwalifikacji zawodowych go zdało. Zob. J. Osiecka-Chojnacka, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 3.

i ewaluacja. Nie wdając się w tym miejscu w rozstrzygnięcia, co do zasadności takiego ujęcia treści w standardach, oczywistym wydaje się fakt, iż każda czynność nauczyciela (także ocenianie i ewaluacja) wymaga od niego powiązanej ze sobą wiedzy psychologicznej, pedagogicznej oraz metodycznej. I wiedza ta musi być spójna, choć może wskazywać różne teorie, uzasadnienia i rozwiązania. Bez współdziałania trzech środowisk – psychologów, pedagogów oraz dydaktyków przedmiotowych – nie ma szans na budowanie kompetencji nauczyciela, a jedynie wyposaża go się w odrębne obszary wiedzy. Ważne jest tu przede wszystkim porozumienie pedagogów z dydaktykami przedmiotu. To trudne i wymaga pokonania wielu barier. R. Sus-Wróbel, dydaktyk biologii, opisuje trzy główne bariery: mentalną – brak wykształcenie pedagogicznego dydaktyków przedmiotowych, będącego źródłem nierozumienia języka pedagogiki; organizacyjną – umiejscowienie dydaktyków przedmiotowych na wydziałach macierzystych dyscyplin; naukową – dotyczącą hermetyzacji środowiska dydaktyków przedmiotowych<sup>8</sup>. Wskazane bariery z pewnością występują w różnym nasileniu na różnych uczelniach. Sytuacja wydaje się jednak i tak być komfortowa, gdyż zależna od samego środowiska uczelni. Dydaktycy przedmiotów zawodowych należą jednak do kolejnego, odrębnego pedagogice środowiska, innej uczelni technicznej, a czasem ośrodków czy centrów kształcenia zawodowego.

### 3. Agresja, złość, niemoc

Szkoła zawodowa jest bardziej uwikłana w problemy natury wychowawczej. Selekcja negatywna, deprecjacja szkolnictwa zawodowego, niskie wyniki edukacyjne, brak perspektyw życiowych i zawodowych, skomplikowane uwarunkowania środowiskowe stanowią doskonałą pożywkę do rozwoju różnego rodzaju zagrożeń i patologii. Czasem dochodzi do zdarzeń tragicznych, wstrząsających, jak zabójstwo siedemnastolatka 20 metrów od macierzystej szkoły zawodowej, niemal pod oknem gabinetu pedagoga szkolnego, opisane w reportażu „33 centymetry” („te 33 cm miał nóż, który Artur nosił w kieszeni. Potem nóż dosięgnął szyi Łukasza”<sup>9</sup>). Takich szkół, uczniów, nauczycieli po traumie jest w Polsce z pewnością wiele.

---

<sup>8</sup> Zob. R. Suska-Wróbel, *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyki biologii* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009, s. 198–199.

<sup>9</sup> D. Maciejaszak, J. Sidorowicz, „33 centymetry”, „Gazeta Wyborcza. Magazyn Krakowski” 20.11.2009, s. 9–10.

Wtedy wszyscy stawiają pytania – jak do tego doszło? I okazuje się, że środowisko szkolne (nauczyciele, pedagog szkolny, dyrekcja) jest bezradne wobec problemów, z którymi młodzież przychodzi do szkoły. Jest nieprzygotowane w sensie pedagogicznym i psychologicznym do pracy z młodzieżą, a nieradko i rodziną. Magdalena Kostrz-Jaje, pedagog szkolny w szkole, przed którą doszło do wspomnianej tragedii, tak wyraża się o młodzieży – „nie mają po prostu autorytetów, są sfrustrowani, napompowani złością, bo ciągle słyszą, jak są niedobrzy. Nieraz przychodzą do mnie rodzice i przez dwie godziny opowiadają, jak niedobre są ich dzieci. Gdy pytam, czy mogą podać choć jedną pozytywną cechę, milkną”<sup>10</sup>. Takich przykładów można by mnożyć jeszcze wiele, ale istotne są implikacje dla kształcenia nauczycieli. Każdy nauczyciel, a tym bardziej nauczyciel szkoły zawodowej, która bywa trudniejszym profesjonalnie wyzwaniem, powinien w toku swojego przygotowania do zawodu mieć szansę także na kształtowanie kompetencji społecznych i wychowawczych. Nacisk kładę na słowo „kompetencje”, gdyż niesie za sobą nierozzerwalną triadę, strukturę składającą się z systemu wiedzy teoretyczno-praktycznej, układów umiejętności oraz właściwości podmiotowych warunkujących działanie<sup>11</sup>. W przygotowaniu pedagogicznym winni zatem zdobywać zarówno wiedzę teoretyczną, jak i mieć szansę warsztatowo wyćwiczyć potrzebne umiejętności, które staną się podstawą pożądanых postaw. Dla nauczyciela w szkole zawodowej niezbędne w zakresie kompetencji wychowawczych i społecznych wydają się takie obszary, jak np. komunikacja interpersonalna, szeroko rozumiana profilaktyka społeczna, profilaktyka i terapia pedagogiczna, poradnictwo i wczesna interwencja, interwencja kryzysowa, mediacja w szkole czy diagnoza pedagogiczna. Przeglądając dokumentację konkursów „adresowanych” do szkolnictwa zawodowego, nie znalazłam ani w jednym przypadku ustawienie któregoś w wyżej wymienionych obszarów jako priorytetu, specjalnie punktowanego kryterium strategicznego. W zakresie kompetencji wychowawczych czy społecznych projektodawca winien kierować się jedynie obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli<sup>12</sup>, a te dalece odbiegają od sygnalizowanych potrzeb. Niestety, taka polityka ministerstwa tylko utrwała istniejący stan rzeczy. To ogromna zmarnowana szansa na lepsze kształcenie nauczycieli przy wsparciu ze środków Europejskiego Funduszu Spo-

---

<sup>10</sup> Wypowiedź pedagoga szkolnego M. Kostrz-Jaje zamieszczona w reportażu D. Maciejaszak, J. Sidorowicz, „33 centymetry...”, s. 10

<sup>11</sup> Zob. np. K. Polak, *Istota kształcenia kompetencyjnego* [w:] *Kształcenie bliżej życia*, K. Polak (red.), Kraków 2003, s. 23.

<sup>12</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, Poz. 2110).



łecznego. Praktyka pokazuje, że jeśli ministerstwo czegoś nie preferuje, to tzw. wartość dodaną projektu projektodawca nie buduje się na warsztatach wychowawczych tylko na innych marketingowo chwytliwszych elementach (np. możliwości odbywania części zajęć w formie e-learningu).

#### 4. Kłopoty z kadrami

Konkursy w ramach POKL z poddziałania 3.3.2 pt. „Uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych” zostały ogłoszone właśnie z powodu braku osób chętnych do pracy i wykształconych w tym kierunku. Podpisano kilkanaście umów, jedne projekty są w trakcie realizacji, inne dopiero czekają na ocenę. Za wcześnie, by rokować o pomyślności działań. Można jednak już zastanawiać się, czy szanse zostaną wykorzystane? W tym miejscu podzielę się z Państwem osobistą refleksją. Pracowałam właśnie w takim projekcie, prowadząc zajęcia wykłady i warsztaty z zakresu kompetencji dydaktycznych na kierunku „logistyka”. Wśród 25 słuchaczy (znakomitych zresztą) tylko 4 osoby nie wykluczyły możliwości pracowania w szkole, a inne otwarcie przyznały, iż studia są bezpłatne i oni przyszli dla tzw. wartości dodanej, czyli logistyki. Na innej specjalności – terapia pedagogiczna – (to wciąż te same projektowe studia) spotkałam studentki pedagogiki i psychologii studiów magisterskich (bo przecież na studia podyplomowe można przyjść po licencjacie), część „swoich własnych”, którym – jak wszystkim innym – oferowano zajęcia ze wstępu do pedagogiki, wstępu do psychologii, a wszystko zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli, zgodnie z wymaganiami konkursu, zgodnie z zatwierdzonym i realizowanym projektem. Moim zdaniem to w pewnym sensie energia, czas i środki stracone.

I chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt. Nowelizacja ustawy o systemie oświaty wprowadziła możliwość zatrudniania przez dyrektorów szkół specjalistów posiadających tylko przygotowanie zawodowe, a niebędących nauczycielami, bez konieczności uzyskania zgody kuratora oświaty. Ideą tej zmiany było przyciągnięcie do szkolnictwa zawodowego tzw. „branżowych specjalistów”, znających nowoczesne technologie funkcjonujące w gospodarce. Być może minął jeszcze zbyt krótki okres, ale warto moim zdaniem podjąć wysiłek badań nad powodzeniem przedsięwzięcia. Z mojego oglądu i rozeznania wśród znajomych żaden z pracujących w gospodarce na pełny etat (czyli z wieloma nadgodzinami) branżowy specjalista nie zechciał przejść do edukacji, mimo iż nowelizacja pozwoliła dyrektorowi ustalić pensję takiej osobie na poziomie nauczyciela dyplomowa-



nego. Przyszłość pokaże również, jak nauczyciele bez przygotowania pedagogicznego będą się sprawdzać w zawodzie.

Zgłębianie tematu przygotowywania nauczycieli przedmiotów zawodowych doprowadziło mnie także i do obszaru przygotowywania instruktorów praktycznej nauki zawodu, którym nadaje się uprawnienia na kursach pedagogicznych prowadzonych przez różnorodne ośrodki i centra kształcenia zawodowego. Tu kształcenie odbywa się na podstawie Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 lipca 2002 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. Nr 113, poz.988, zm. Dz.U z 2003 roku Nr 192, poz. 1875). Kursy pedagogiczne przygotowujące do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych związanych z prowadzeniem praktycznej nauki zawodu obejmują treści z zakresu psychologii, psychologii pracy, pedagogiki, dydaktyki zawodowej oraz praktykę metodyczną realizowane łącznie w czasie 80 godzin. To kolejny obszar kształcenia nauczycieli, który wymaga pedagogicznego namysłu nad standardami przygotowywania do zawodu.

Konstruując dokumentacje konkursowe w obszarze przygotowywania nauczycieli przedmiotów zawodowych w ramach studiów podyplomowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjmuje za oczywistość stan prawny obowiązujący w Polsce w zakresie standardów kształcenia nauczycieli. Inaczej być przecież nie może. Ma do dyspozycji instrumenty oddziaływania na projektodawców, może ogłaszać konkursy lub nie, wskazywać grupy docelowego wsparcia, ustalać szczegółowe kryteria strategiczne itd., czyli prowadzić politykę wspierania obszaru edukacji poprzez udzielanie finansowego wsparcia przy pomocy Europejskiego Funduszu Społecznego. Może przy ich pomocy próbować rozwiązywać istotne problemy szkolnictwa zawodowego. Jedne działania wydają się trafne, inne mniej lub wcale, ale to pole do badań. Wszystkie jednak działania skażone są „straconą szansą”, wszystkie bowiem opierają się na mozaice treści i dramatycznie małej liczbie godzin zawartych w standardach kształcenia nauczycieli i uniemożliwiającej nabycie przez kandydatów do zawodu określonych kompetencji. Dopóki nie zmieni się stan prawny w tym zakresie, wszelkie działania będą miały charakter tymczasowej protezy.

## LITERATURA:

- Jeruszka U., Kwiatkowski S.M., *Podstawy kształcenia modułowego*, Szczecin 1995.  
Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.  
Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

- Kwiatkowski S.M. , *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności. Uczeń–pracodawca–zawód–standard–zatrudnienie* [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2006.
- Niećko I., Jegorow D., Cieślukowska M., *Postawy i opinie uczniów białostockich szkół zawodowych wobec zawodu, edukacji zawodowej i przyszłości zawodowej. Raport z badań*, Warszawa 2009.
- Rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z 26 czerwca 2007 i 16 lipca 2008 r.
- Rudnicki P., Kutnowska B., Nowak-Dziemianowicz M., *Nauczyciel: misja czy zawód?*, Wrocław 2008.

## SUMMARY

The author in her article brings closer some of the selected problems of vocational training and identifies educational needs in the area of pedagogical teacher preparation of vocational teachers. Maladjustment of vocational education to the needs and expectations of the labour market, debasement of vocational education, low educational results, deficiency in life and occupation perspectives of teenagers at schools, complicated environmental conditions constitute perfect opportunities for the development of various kinds of threats and pathology. Vocational school is not only not independent but perhaps even more entangled in educational problems. Teacher who works in vocational school therefore ought to dispose not only a wide range of competences connected with teaching subject but also educational and social competences. Chances for proper preparation to profession create opportunities to support education thanks to financial help form European Union. The author shares her reflection upon a subject of used and missed chances and for their fulfillment in organized by MEN competitions with reference to POKL.

## Key words:

vocational education, education, teachers, teaching competences, educational competences