

ZAPROSZENIE DO MONITOROWANIA

MONITOROWANIE WDRAŻANIA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA
W ZAWODACH JAKO BADANIE W DZIAŁANIU


Tomasz Sobierajski



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

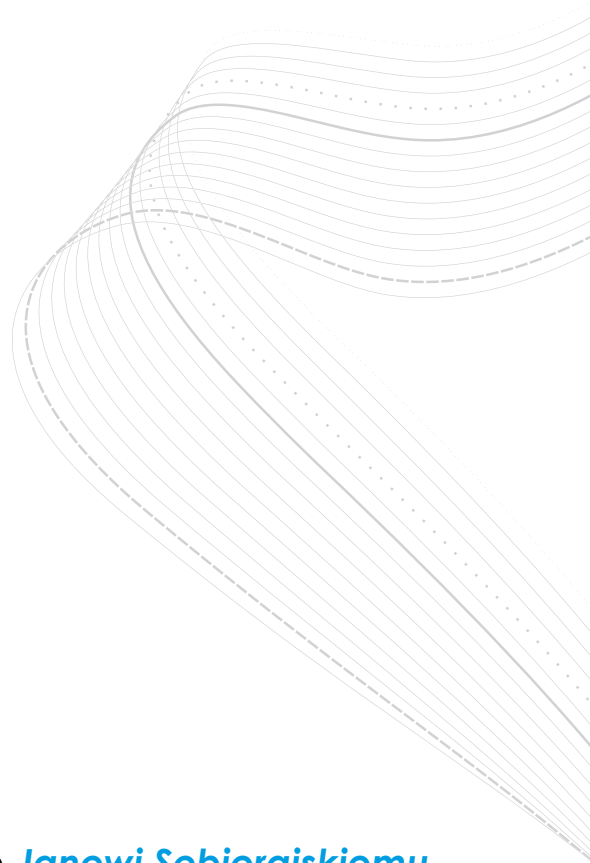


ZAPROSZENIE DO MONITOROWANIA

MONITOROWANIE WDRAŻANIA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA
W ZAWODACH JAKO BADANIE W DZIAŁANIU



Tomasz Sobierajski



*Książkę dedykuję **Janowi Sobierajskiemu**,
mojemu Dziadkowi,
wieloletniemu nauczycielowi
kształcenia zawodowego*



ZAPROSZENIE DO MONITOROWANIA

MONITOROWANIE WDRAŻANIA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA
W ZAWODACH JAKO BADANIE W DZIAŁANIU



Publikacja opracowana w ramach projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”.

Autor:

dr Tomasz Sobierajski

Recenzent:

dr Magdalena Rosochacka-Gmitrzak

Redakcja merytoryczna:

Agnieszka Pfeiffer

Korekta:

Małgorzata Waleczna

© Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
Warszawa 2015

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
02-637 Warszawa, ul. Spartańska 1B
www.koweziu.edu.pl

ISBN 978-83-64108-47-1

Projekt graficzny, DTP, druk:

Wydawnictwo Tekst Sp. z o.o.
85-307 Bydgoszcz, ul. Kossaka 72
tel./fax (52) 348 62 50
e-mail: info@tekst.com.pl, www.tekst.com.pl



SPIS TREŚCI

Wstęp	5
-------------	---

Rozdział I

1. Charakterystyka podstawy programowej kształcenia w zawodach	7
2. Specyfika klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego	9
3. Efekty kształcenia jako drogowskaz dla nauki zawodu	11
4. Specyfika szkolnego planu nauczania i programów nauczania zawodu	13
5. Tworzenie mapy kształcenia w zawodzie na potrzeby monitorowania	17

Rozdział II

1. Badania w działaniu – ewolucja metody	28
2. Burzliwe dzieje <i>action research</i>	30
3. Badania w działaniu vs. badania formalne.	33
4. Edukacyjne badania w działaniu	35

Rozdział III

1. Monitorowanie jako element pracy nauczycieli i dyrektorów	39
2. Monitorowanie, ewaluowanie, kontrolowanie... ..	41
3. Rodzaje monitorowania w edukacji	44

Rozdział IV

1. Refleksyjny status monitorowania <i>makro</i>	48
2. Charakterystyka monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach prowadzonego przez KOWEZiU	49
3. Możliwości kształcenia w ramach nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego	52
4. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach przez szkoły	57
5. Szkolne plany nauczania	63
6. Programy nauczania dla zawodu	66
7. Warunki realizacji kształcenia w zawodach	70
8. Doskonalenie kadry	76
9. Identyfikacja problemów związanych z wdrażaniem PPKZ	82

Rozdział V

1. Specyfikacja monitorowania w skali <i>mikro</i>	87
2. Monitorowanie jako cykl zdarzeń	88
3. Zespołowy charakter monitorowania	91
Bibliografia	92





WSTĘP

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach to bardzo ważny proces, służący refleksji, obserwacji i zmianom. To kolejny, bardzo istotny element wpisujący się w ramy reformy kształcenia zawodowego w Polsce, która została przygotowana i zrealizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w oparciu o szereg działań legislacyjnych oraz o rezultaty projektów systemowych realizowanych zgodnie z zaleceniami MEN w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Działania te, poparte setkami ekspertyz, spotkań i analiz, doprowadziły do stworzenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach oraz nowej klasyfikacji zawodów kształcenia zawodowego, które zrewolucjonizowały rynek szkolnictwa zawodowego w Polsce. Inicjatorem tej zmiany przyświecała idea zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia zawodowego w Polsce, które przez wiele lat było spychane na margines i niedoceniane. To sprawiło, że trzeba było dokonać ogromnego trudu tysięcy praktyków (nauczycieli, dyrektorów, kuratorów, pracodawców), żeby wpisać szkolnictwo zawodowe w system projakościowych działań, dotyczących całego systemu oświaty, stworzonego na miarę XXI wieku w rozwiniętym, choć nadal aspirującym, kraju w środkowej Europie. Zreformowanie szkolnictwa zawodowego w Polsce było konieczne ze względu na nową ideę postrzegania edukacji jako „polityki życiowej”, która daje jednostkom wolność na różnych etapach ich życia¹.

Do osiągnięcia tego celu niezbędne było wykonanie szeregu zadań, takich jak: „ocena spójności podstaw programowych kształcenia w zawodach z innymi dokumentami dotyczącymi kształcenia zawodowego, opracowanie metodologii badania podstaw programowych pod kątem uzyskiwanych kwalifikacji w grupie zawodów oraz wyodrębnienie kwalifikacji składających się na zawód, a także badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów szkół zawodowych na podstawie wyników polskich i zagranicznych badań”². Były to tysiące godzin pracy wielu ludzi, które zaowocowały stworzeniem nowej rzeczywistości edukacyjnej, pozwalającej na kształcenie w zawodach zgodnie z ideą społeczeństwa informacyjnego i w ramach gospodarki opartej na wiedzy, z uwzględnieniem zmian dokonujących się na rynku pracy, w perspektywie idei uczenia się przez całe życie.

Ażebymy te wszystkie zmiany, poparte tak wyężoną i owocną pracą, mogły zostać poprawnie wprowadzone w życie, niezbędne jest nieustanne monitorowanie wdrażania tych zmian na różnych poziomach i w różnych aspektach procesu kształcenia w zawodach, ze szczególnym zaan-

¹ Magdalena Rosochacka-Gmitrzak, Mariola Raław, *Older adults' participative education – loci for productive ageing/engagement?*, [w:] Michał Krystoń, Miroslav Šerák, Michał Szyszka, Łukasz Tomczyk (red.), *Nowe tendencje w edukacji osób starszych/Nové trendy ve vzdělávání senior*, Banská Bystrica – Praga – Oświęcim 2014 (w druku).

² Tomasz Sobierajski, *Kształcenie zawodowe w postindustrialnej gospodarce. Demografia, grupowanie, klasyfikacja, doradztwo*, KOWEŻiU, Warszawa 2013, s. 25.

gażowaniem praktyków (dyrektorów i nauczycieli), których te zmiany dotyczą, a którzy też mają wpływ na charakter tych zmian.

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach to proces zespołowy, nie tylko w praktycznym sensie jego realizacji w ramach idei badań w działaniu (*action research*), ale także w myśleniu o systemie edukacyjnym jako sieci połączonych oraz wpływających na siebie nawzajem elementów, od jakości pracy i zaangażowania, od których zależy powodzenie całej reformy, a także zmiana postrzegania szkolnictwa zawodowego w Polsce. Tym samym monitorowanie jest nie tylko końcem pierwszego etapu wprowadzenia rewolucyjnych zmian w szkolnictwie zawodowym w naszym kraju, ale również stanowi początek i przyczynek do dużej zmiany, służącej kojarzeniu szkolnictwa zawodowego z solidnym wykształceniem i sukcesem na europejskim rynku pracy.

Niniejsza książka ma za zadanie przybliżyć czytelnikowi proces monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach – wpisanej w ramy edukacyjnych badań w działaniu – z perspektywy monitorowania centralnego (*makro*) oraz lokalnego (*mezo* i *mikro*) poprzez przedstawienie jego charakteru. Publikacja niesie ze sobą również wymiar praktyczny, pozwalający dyrektorom i nauczycielom szkół na poznanie możliwości i specyfiki monitorowania, co może bezpośrednio przełożyć się na łatwiejszą i efektywniejszą realizację monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach w szkole lub w ramach danego przedmiotu czy programu.

Publikacja ta wpisuje się w szereg publikacji KOWEziU, które mają służyć poprawie jakości pracy dyrektorów i nauczycieli szkół kształcących w zawodach oraz wsparcie ich w codziennej działalności edukacyjnej i wychowawczej. „Zaproszenie do monitorowania” z założenia koreluje z wydanym w 2014 roku przez KOWEziU poradnikiem „Zaproszenie do ewaluacji. Zaproszenie do rozwoju” autorstwa Moniki Bartosiewicz-Niziołek, Moniki Marcinkowskiej-Bachlińskiej, Wandy Koziry, Alicji Karczmarczyk i Joanny Żebrowskiej, pozwalając dyrektorom i nauczycielom szkół zawodowych pogłębić wiedzę na temat realizacji działań z zakresu nadzoru pedagogicznego.

Książka ta powstała dzięki życzliwości i wsparciu Dyrektora KOWEziU Pani Grażyny Osickiej, za co serdecznie dziękuję. Dziękuję także Pani Monice Wojciechowskiej i Pani Justynie Klimek za pomoc organizacyjną. Pani Annie Krajewskiej dziękuję za wnikliwą lekturę i cenne uwagi. Pani Agnieszce Pfeiffer dziękuję za wsparcie merytoryczne.





ROZDZIAŁ I

1. Charakterystyka podstawy programowej kształcenia w zawodach

Przed przygotowaniem i rozpoczęciem procesu monitorowania podstawy programowej kształcenia w zawodach niezbędne jest sięgnięcie do aktów prawnych, które stanowią fundament zmian w kształceniu zawodowym i warunkują codzienną pracę szkoły. W poniższym rozdziale przytoczę niektóre podstawowe akty prawne, które stanowią podstawę do monitorowania wdrażania podstawy programowej w szkołach kształcących w zawodzie. Zdaję sobie sprawę, że większość z tych aktów prawnych jest znana czytelnikom tej książki, niemniej wymieniam je i krótko charakteryzuję, żeby podkreślić ich wartość dla monitorowania. Zwracam również uwagę na to, że rozporządzenia są aktualizowane, dlatego też przed monitorowaniem warto sprawdzić, na przykład na stronie KOWEZIU, obecny stan prawny, dotyczący określonego obszaru monitorowania.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, które weszło w życie z dniem 1 września 2012 roku, określa podstawę programową kształcenia w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określoną w przepisach wydanych na podstawie art. 24 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty³, i zawiera w formie załącznika do rozporządzenia podstawę programową kształcenia w zawodach (PPKZ).

Podstawa programowa kształcenia w zawodach zawarta w załączniku do rozporządzenia składa się z 3 części.

W pierwszej części określone zostały cele i zadania kształcenia zawodowego oraz zawarta została tabela zawierająca wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia. Zgodnie z zapisami w rozporządzeniu kształcenie zawodowe realizowane jest:

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach; Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 205, poz. 1206).
Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

- w szkołach ponadgimnazjalnych: zasadniczych szkołach zawodowych, technikach oraz w szkołach policealnych;
- na kwalifikacyjnych kursach zawodowych (KKZ) prowadzonych przez podmioty, o których mowa w art. 68a ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁴, czyli:
 - publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe – w zakresie zawodów, w których kształcą, oraz w zakresie obszarów kształcenia, do których są przypisane te zawody;
 - niepubliczne szkoły o uprawnieniach szkół publicznych prowadzące kształcenie zawodowe – w zakresie zawodów, w których kształcą, oraz w zakresie obszarów kształcenia, do których są przypisane te zawody;
 - publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki (szkoły dla dorosłych, placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego);
 - instytucje rynku pracy prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową (mogą to być Ochotnicze Hufce Pracy, publiczne służby zatrudnienia, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego czy instytucje partnerstwa lokalnego)⁵;
 - podmioty prowadzące działalność oświatową⁶;
- na kursach umiejętności zawodowych, o których mowa w przepisach w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

Jako cel kształcenia zawodowego uznano przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy.

Zgodnie z powyższym rozporządzeniem zadania szkół i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu społeczno-gospodarczym, na które wpływają w szczególności:

- idea gospodarki opartej na wiedzy;
- globalizacja procesów gospodarczych i społecznych;
- rosnący udział handlu międzynarodowego;
- mobilność geograficzna i zawodowa;
- nowe techniki i technologie;
- wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników⁷.

Ustawodawca zwraca jednocześnie uwagę na dwa szczególnie ważne aspekty, o których należy pamiętać, realizując proces kształcenia zawodowego. Po pierwsze – ważne jest „integrowanie i korelowanie kształcenia zawodowego i ogólnego, w tym doskonalenie kompetencji

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, art. 83a, ust. 2, s. 169, Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.

⁵ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, art. 6, s. 15, Dz. U. 2004, nr 99, poz. 1001.

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, op. cit., art. 83a, ust. 2, s. 169.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, s. 4, Dz. U. 2012, poz. 184.



kluczowych, nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych⁸. Jest to o tyle istotne, że „odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczyni się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy”⁹. Po drugie – w procesie kształcenia zawodowego należy pamiętać o podejmowaniu właściwych działań wspomagających rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem:

- indywidualnych ścieżek edukacji i kariery;
- możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych;
- zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki¹⁰.

Zrealizowanie powyższych zadań będzie możliwe dzięki elastycznemu reagowaniu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, czemu służy wyodrębnienie kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Wyodrębnienie kwalifikacji ściśle wiąże się również z procesem uczenia się przez całe życie, mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów poszczególnych szkół, ponieważ „proces rozwoju zawodowego człowieka rozciąga się na całe życie (...), a droga zawodowa (...) będzie usiana licznymi skrzyżowaniami, na których ludzie będą musieli podjąć decyzję i określić, w którym kierunku iść dalej”¹¹.

2. Specyfika klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

Wdrożenie zmodyfikowanej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹² stanowi jedno z kluczowych rozwiązań, warunkujących osiągnięcie głównego celu reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego, tj. uzyskanie większej skuteczności i efektywności edukacji zawodowej oraz zharmonizowanie jej z rynkiem pracy.

⁸ Ibidem, s. 4.

⁹ Ibidem, s. 4.

¹⁰ Ibidem, s. 4.

¹¹ Tomasz Sobierajski, Doradztwo zawodowe. *Uniwersalizm i konceptualizacja*, ISNS UW, Warszawa 2013, s. 8.

¹² Ibidem.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego¹³, klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego to usystematyzowany układ tabelaryczny obejmujący:

- nazwy zawodów nauczanych w systemie oświaty, uporządkowanych według grup wielkich, dużych i średnich zgodnych z nazwami grup ustalonymi w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, określonej w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania¹⁴;
- wnioskodawców – ministrów, na wniosek których wprowadzono zawody do klasyfikacji;
- obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody wpisane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego;
- typy szkół ponadgimnazjalnych, w których może odbywać się kształcenie w danym zawodzie, tj. trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, czteroletnie technikum oraz szkołę policealną o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku;
- nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie lub brak wyodrębnienia kwalifikacji w zawodzie;
- możliwość prowadzenia kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych w zakresie kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie;
- szczególne warunki lub ograniczenia związane z kształceniem w danym zawodzie, zawarte we wnioskach ministrów właściwych w zakresie zawodów¹⁵.

Zawody wpisane do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego to zawody jednokwalifikacyjne, dwukwalifikacyjne i trójkwalifikacyjne, oznaczone odpowiednio symbolami K1, K2, K3. Zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach¹⁶ każda z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie stanowi samodzielną kompletną całość, obejmując określony zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych. Dzięki temu większość kwalifikacji może być nauczana na kwalifikacyjnych kursach zawodowych w systemie kształcenia ustawicznego osób dorosłych. I chociaż każda z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie stanowi kompletną całość, to jednak, ze względów metodologicznych, w przypadku nauczania w szkole zawodu, w którym wyodrębniono dwie lub trzy kwalifikacje, pożądanym jest zachowanie takiej kolejności kwalifikacji, jaka jest wskazana w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

Dla celów kształcenia zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego wskazano obszary kształcenia, do których są przypisane poszczególne zawody. Obszary kształcenia obejmują zawody pogrupowane pod względem wspólnych efektów kształcenia wymaganych do realizacji zadań zawodowych. Przy uwzględnieniu Polskiej Klasyfikacji Działalności wyodrębniono 8 obszarów kształcenia:

1. Administracyjno-usługowy (A)
2. Budowlany (B)
3. Elektryczno-elektroniczny (E)
4. Mechaniczny i górniczo-hutniczy (M)
5. Rolniczo-leśny z ochroną środowiska (R)
6. Turystyczno-gastronomiczny (T)
7. Medyczno-społeczny (Z)
8. Artystyczny (S)¹⁷.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 sierpnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz. U. nr 82, poz. 537.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. 2012, poz. 7, s. 2.

¹⁶ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy, op. cit.

¹⁷ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy, op. cit., s. 5.

W procesie kształcenia zawodowego uczący się nabywa wiedzę, umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które w rozporządzeniu zostały opisane zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji w języku efektów kształcenia, które obejmują:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne;
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
- efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach¹⁸.

Zestaw oczekiwanych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji został podzielony na części, z których każda może być nauczana na kursach umiejętności zawodowych. A szkoły i inne podmioty, prowadzące kształcenia zawodowe, dokonują bieżącej oceny stopnia osiągnięcia przez uczących się zakładanych efektów kształcenia oraz ich przygotowania do potwierdzania kwalifikacji zawodowych.

Mając na względzie potrzebę ułatwienia dostępu do edukacji zawodowej dla osób dorosłych, reforma systemowo powiązała system szkolnictwa zawodowego dla młodzieży z systemem kształcenia ustawicznego osób dorosłych, m.in. poprzez umożliwienie prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez szkoły prowadzące kształcenie zawodowe w ramach danego obszaru kształcenia.

3. Efekty kształcenia jako drogowskaz dla nauki zawodu

Jednym z kluczowych elementów pracy dyrektora szkoły i nauczyciela, zgodnie z zapisami nowej reformy kształcenia zawodowego, są efekty kształcenia w zawodzie. Efekty kształcenia to zakres tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po skończeniu szkoły lub kursu zawodowego w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji. Powinny mieć mierzalny, obserwowalny charakter. Realizacja efektów kształcenia dla danego zawodu, określona w cytowanym powyżej załączniku do rozporządzenia, jest drogowskazem dla nauczycieli i dyrektora szkoły na drodze do realizacji zadań, związanych z kształceniem w danym zawodzie. Opisanie efektów są również doskonałą bazą do realizacji monitorowania np. na poziomie realizacji określonej grupy efektów – wspólnych dla wszystkich zawodów lub właściwych dla zawodu.

W drugiej części załącznika do rozporządzenia określone zostały:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, które oznaczono odpowiednimi kodami:
 - BHP dla bezpieczeństwa i higieny pracy
 - PDG dla podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej

¹⁸ Ibidem.

- JOZ dla języka obcego ukierunkowanego zawodowo
- KPS dla kompetencji personalnych i społecznych
- OMZ dla organizacji pracy małych zespołów (przy czym te efekty realizowane są tylko dla zawodów nauczanych na poziomie technika);

□ efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;

□ efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach¹⁹.

Wymienione powyżej efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów stanowią niezwykle ważną zmianę w kształceniu zawodowym, wynikającą z potrzeb rynku pracy oraz zmian społecznych. Wyposażenie uczniów szkół kształcących w zawodzie w tzw. „kompetencje miękkie”, zawarte głównie w grupie KPS (kompetencje personalne i społeczne) oraz OMZ (organizacja małych zespołów), jest wyjściem naprzeciw oczekiwaniom pracodawców oraz zmianom modelu funkcjonowania w środowisku pracy, jaka dokonała się i dokonuje na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat w Polsce.

W trzeciej części załącznika do rozporządzenia określono opis kształcenia w poszczególnych zawodach w podziale na obszary kształcenia i poziom kształcenia (ZSZ, technikum czy szkoła policealna). Każdorazowo opis kształcenia w danym zawodzie zawiera:

- nazwę i symbol cyfrowy zawodu, zgodny z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego,
- cele kształcenia w zawodzie określające, do wykonania jakich zadań zawodowych powinien być przygotowany absolwent szkoły kształcącej w danym zawodzie,
- efekty kształcenia, które muszą zostać osiągnięte, co stanowi warunek sine qua non wykonywania zadań zawodowych określonych dla danego zawodu,
- nazwę kwalifikacji (jednej, dwóch lub trzech) wyodrębnionych w zawodzie,
- warunki realizacji kształcenia w zawodzie odnoszące się do wyposażenia szkoły,
- minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego z wyróżnieniem godzin na realizację efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów oraz efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w ramach danego obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, a także godzin na realizację danej kwalifikacji,
- możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego²⁰.

¹⁹ Ibidem, s. 5.

²⁰ Ibidem, s. 303.



4. Specyfika szkolnego planu nauczania i programów nauczania zawodu

Szkolne plany nauczania składają się z dwóch części:

1. Tabeli z przyporządkowaniem liczby godzin poszczególnym przedmiotom/modułom w poszczególnych klasach (semestrach),
2. Tabeli z przyporządkowanymi poszczególnym przedmiotom efektami kształcenia dla zawodu.

Autorki książki *Szkolne plany nauczania – krok po kroku* Ewa Marciniak-Kulka, Maria Michalak i Gabriela Poloczek wyróżniły 6 etapów tworzenia planu nauczania:²¹

1. Analiza podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie obejmująca efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów i w ramach obszaru kształcenia oraz efekty kształcenia w kwalifikacjach wyodrębnionych w zawodzie;
2. Grupowanie efektów kształcenia z podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie, określenie nazw przedmiotów zawodowych/modułów/jednostek modułowych dla wyodrębnionych grup efektów kształcenia oraz zapisanie ich w tabeli efektów;
3. Analiza ramowych planów nauczania dla wybranego typu szkoły;
4. Określenie minimalnej liczby godzin koniecznych do osiągnięcia założonych efektów kształcenia – sprawdzenie zapewnienia minimalnej liczby godzin przeznaczonych na osiągnięcie efektów wspólnych dla wszystkich zawodów i w ramach obszaru kształcenia oraz efektów kształcenia w kwalifikacjach wyodrębnionych w zawodzie;
5. Opracowanie projektu szkolnego planu nauczania z uwzględnieniem korelacji międzyprzedmiotowych;
6. Opracowanie ostatecznej wersji szkolnego²² planu nauczania dla zawodu²³.

²¹ Ewa Marciniak-Kulka, Maria Michalak, Gabriela Poloczek, *Szkolne plany nauczania – krok po kroku*, KOWEZIU, Warszawa 2013, s. 14.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

²³ Na stronie www.koweziu.edu.pl w zakładce „Szkolne plany nauczania” znajdują się szablony planów nauczania dla różnych typów szkół, dla planów modułowych i przedmiotowych, a także repozytorium przykładowych szkolnych planów nauczania.



Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 204) określa ramowe plany nauczania dla publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe w załącznikach:

- nr 6 – dla zasadniczej szkoły zawodowej, w tym zasadniczej szkoły zawodowej specjalnej dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- nr 8 – dla technikum, w tym technikum specjalnego dla uczniów w normie intelektualnej; niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- nr 9 – dla szkoły policealnej, w tym szkoły policealnej specjalnej dla uczniów w normie intelektualnej; niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- nr 13 – dla szkoły policealnej dla dorosłych²⁴.

Zgodnie z § 4 ust. 1 i 5 tego rozporządzenia na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły ustala szkolny plan nauczania, w którym określa dla poszczególnych klas (semestrów) na danym etapie edukacyjnym tygodniowy (semestralny) wymiar godzin odpowiednio:

- poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego oraz zajęć z wychowawcą;
- poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego, przy czym dyrektor szkoły ustala też obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia zawodowego dla danego zawodu;
- zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych;
- dodatkowych zajęć edukacyjnych, jeżeli takie zajęcia są prowadzone²⁵.

W odniesieniu do kształcenia zawodowego ramowe plany nauczania wskazują łączny minimalny wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z podziałem na kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie zawodowe praktyczne. Rozdziału tych godzin na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia zawodowego (wynikające z realizowanego programu nauczania) dokonuje dyrektor szkoły.

W szkolnym planie nauczania szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe należy także uwzględnić praktyczną naukę zawodu, która jest integralnym elementem kształcenia zawodowego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. Nr 244, poz. 1626) praktyczna nauka zawodu może być realizowana w formie zajęć praktycznych lub praktyk zawodowych²⁶.

Drugi, nie mniej ważny element, który należy nanieść na mapę, przygotowującą monitorowanie realizacji PPKZ, jest program nauczania, w ramach którego określona jest działalność edukacyjna szkoły w zakresie kształcenia w danym zawodzie i który powinien uwzględniać wszystkie elementy podstawy programowej. Od 2009 roku programy nauczania są dopuszczane do użytku w danej szkole. Dyrektor szkoły dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela/zespół nauczycieli program nauczania, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Program nauczania może być zgłoszony przez nauczyciela, natomiast w jego przygotowaniu uczestniczy

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 2012 r., poz. 204.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz. U. Nr 244, poz. 1626.



zespół nauczycieli, w którego skład wchodzi nauczyciele kształcenia zawodowego oraz nauczyciele kształcenia ogólnego, na przykład nauczyciele uczący języków obcych, w celu przygotowania programu dla całego zawodu z uwzględnieniem wszystkich efektów kształcenia, o których była mowa powyżej. Maria Suliga i Agnieszka Pfeiffer²⁷ nazwały taki zespół „spółką autorską”, o czym piszę na końcu tego rozdziału. Dopuszczone do użytku w danej szkole programy nauczania stanowią szkolny zestaw programów nauczania. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie w szkolnym zestawie programów nauczania całości podstawy programowej kształcenia ogólnego, ustalonej dla danego etapu edukacyjnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – także całości podstawy programowej kształcenia w zawodach, w których kształci szkoła²⁸.

Szczegółowe warunki i tryb dopuszczania do użytku w danej szkole programu nauczania dla zawodu określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku w szkolnym podręczników (Dz. U. z 2012 r., poz. 752). Zgodnie z § 5 ust. 1–3 oraz § 2 ust. 4 rozporządzenia program nauczania dla zawodu może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli:

- 1) stanowi zbiór celów kształcenia i treści nauczania ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach w formie efektów kształcenia właściwych dla zawodu;
- 2) zawiera programy nauczania poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego ustalonych przez dyrektora szkoły w szkolnym planie nauczania (przedmiotów, modułów lub innych układów treści) obejmujące:
 - a) uszczegółowione efekty kształcenia, które powinny być osiągnięte przez ucznia w procesie kształcenia, oraz propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania tych osiągnięć,
 - b) opis sposobu osiągnięcia uszczegółowionych efektów kształcenia z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów,
 - c) opis warunków, w jakich program będzie realizowany, z uwzględnieniem warunków realizacji kształcenia w danym zawodzie, ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach;
- 3) uwzględnia wyodrębnienie kwalifikacji w zawodzie zgodnie z klasyfikacją kształcenia zawodowego;
- 4) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym;
- 5) jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony²⁹.

Uszczegóławiając, powołując się na zapisy w załączniku do rozporządzenia o podstawie programowej kształcenia w zawodach z 17 lutego 2012 roku, program nauczania w danym zawodzie, realizowany w szkole, musi uwzględniać określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach następujące elementy:

- ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego;
- cele kształcenia w danym zawodzie, określone w trzeciej części załącznika do rozporządzenia;
- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, określone w drugiej części załącznika do rozporządzenia w zakresie: bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), kompetencji personalnych i społecznych (KPS), a w przypadku zawodów nauczanych na poziomie technika, również organizacji pracy małych zespołów (OMZ), zgodnie z oznaczeniami właściwymi dla danej kwalifikacji;
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie, określone w drugiej części załącznika do rozporządzenia;

²⁷ Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga, *Opracowanie programu nauczania dla zawodu. Krok po kroku*, KOWEŻIU, Warszawa 2012.

²⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, op. cit., art. 22a ust. 2 i 2b.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. z 2012 r., poz. 752.



- efekty kształcenia właściwe dla każdej kwalifikacji wyodrębnionej w danym zawodzie, określone w drugiej części załącznika do rozporządzenia;
- warunki realizacji kształcenia w danym zawodzie, określone w trzeciej części załącznika do rozporządzenia;
- minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego, określoną w trzeciej części załącznika do rozporządzenia, przy czym w szkole liczbę godzin kształcenia zawodowego należy dostosować do wymiaru godzin określonych w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych danego typu, zachowując, z wyjątkiem szkoły policealnej dla dorosłych, minimalną liczbę godzin wskazanych w tabeli dla danego zawodu odpowiednio dla poszczególnych efektów kształcenia³⁰.

Inaczej rzecz ujmując, program nauczania tworzony dla szczegółowo opisanych powyżej zawodów: stolarz i technik technologii drewna musi uwzględniać wszystko to, co zostało rozpisane na mapach zawodów. Ustawodawca określa także szczegółowe wymagania w odniesieniu do programu nauczania w zakresie jednej kwalifikacji wyodrębnionej w danym zawodzie, realizowany na kwalifikacyjnym kursie zawodowym (KKZ). Powinien on zawierać następujące elementy podstawy programowej kształcenia w zawodzie:

- ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego;
- cele kształcenia w danym zawodzie, określone w załączniku do rozporządzenia;
- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, określone w załączniku do rozporządzenia w zakresie: bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ), kompetencji personalnych i społecznych (KPS), a w przypadku zawodów nauczanych na poziomie technika, również organizacji pracy małych zespołów (OMZ), zgodnie z oznaczeniami właściwymi dla danej kwalifikacji, zawartymi w pierwszej części załącznika do rozporządzenia;
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie, określone w drugiej części załącznika do rozporządzenia, dobierając te efekty dla danej kwalifikacji, zgodnie z oznaczeniami właściwymi dla tej kwalifikacji, wskazanymi w pierwszej części załącznika do rozporządzenia;
- efekty kształcenia właściwe dla każdej kwalifikacji wyodrębnionej w danym zawodzie, określone w załączniku do rozporządzenia;
- warunki realizacji kształcenia w danym zawodzie, określone w drugiej części załącznika do rozporządzenia;
- minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego, określoną w trzeciej części załącznika do rozporządzenia, wspólnych dla wszystkich zawodów i wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie³¹.

Przed dopuszczeniem programu nauczania dla zawodu do użytku w danej szkole dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii:

- zespołu nauczycieli właściwych dla zawodu,
- konsultanta lub doradcy metodycznego,
- specjalistów z zakresu danego zawodu, w szczególności pracodawców, przedstawicieli stowarzyszeń zawodowych i pracowników naukowych.

Jak wynika z powyższych zapisów, opracowanie i stworzenie poprawnego programu kształcenia dla zawodu pod względem merytorycznym, dydaktycznym i formalnym (zgodnym ze szkolnym planem nauczania), przy uwzględnieniu celów i treści nauczania w formie efektów kształcenia dla

³⁰ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, op. cit., s. 6.

³¹ Ibidem, s. 6.

zawodu, programów nauczania dla poszczególnych zajęć i kwalifikacji w zawodzie nie jest łatwe i wymaga pracy zespołowej. Jak podkreślają Agnieszka Pfeiffer i Maria Suliga, autorki niezwykle przejrzystego w treści poradnika „Programy nauczania dla zawodu – krok po kroku”³² programu nauczania (w domyśle: dobrego i spełniającego wymogi wynikające z przepisów oraz nowoczesne założenia metodyczno-dydaktyczne) nie może opracować jeden nauczyciel. W związku z tym „doskonałym rozwiązaniem jest powołanie ‘spółki autorskiej’”³³. W zespole powinni uczestniczyć nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego, a także niektórzy nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, np. języków obcych, edukacji dla bezpieczeństwa, przedsiębiorczości, a w przypadku techników – nauczyciele przedmiotów, które będą nauczane na poziomie rozszerzonym, ustalonych dla danego zawodu przez dyrektora szkoły w szkolnym planie nauczania. Zespołowy charakter działań – zogniskowanych na wdrażaniu podstawy programowej kształcenia w zawodach, ze szczególnym naciskiem na monitorowanie – to klucz do sukcesu każdej szkoły.

5. Tworzenie mapy kształcenia w zawodzie na potrzeby monitorowania

Biorąc pod uwagę zarówno zapisy rozporządzenia o klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, jak i rozporządzenia o podstawie programowej kształcenia w zawodach, poprzez rozwinięcie poszczególnych punktów opisu zawodu – zarówno w aspekcie wspólnych efektów kształcenia oraz kwalifikacji wyodrębnionej (wyodrębnionych) w danym zawodzie – otrzymujemy przykładowy opis zawodu. Jest on bardzo rozbudowany, ale konieczny, ponieważ stanowi dla dyrektora szkoły, nauczycieli zawodu, jak i organu prowadzącego szkołę, drogowskaz podejmowanych w ramach kształcenia w zawodzie działań, a także matrycę stanowiącą sprawdzian postępu w ich realizacji, co stanowi podstawę zarówno do monitoringu, ewaluacji, jak i kontroli. Ażebym mapa zawodu była dobrze skonstruowana i mogła służyć zapisom zawartym w planie nauczania i programie dla zawodu, należy wykonać kilka kroków.

- Krok 1 – przegląd i analiza aktów prawnych, w tym rozporządzeń odnoszących się do podstawy programowej kształcenia w zawodach, stanowiąca fundament dalszych prac podejmowanych w ramach monitorowania wdrażania podstawy programowej w danym zawodzie.
- Krok 2 – wyszczególnienie celów kształcenia i przeprowadzenie analizy, dotyczącej tego, jak realizacja tych celów wpływa na działania dydaktyczno-wychowawcze szkoły.
- Krok 3 – szczegółowe wypunktowanie efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów, a w przypadku technika dodanie efektów kształcenia z obszaru OMZ (organizacji pracy małych zespołów).

³² Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga, *Programy nauczania dla zawodu – krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa 2013.

³³ Ibidem, s. 5.



- Krok 4 – szczegółowe wypunktowanie efektów kształcenia w ramach danego obszaru kształcenia w przypadku zawodów dwu- lub trzykwalifikacyjnych.
- Krok 5 – szczegółowe wypunktowanie efektów kształcenia właściwych dla danej kwalifikacji.
- Krok 6 – wyszczególnienie warunków kształcenia w zawodzie, ze zwróceniem uwagi na wszystkie elementy, w które powinny być wyposażone pracownie, jak i warsztaty szkolne.
- Krok 7 – rozpisanie i zestawienie minimalnej liczby godzin kształcenia zawodowego przeznaczonej na realizację poszczególnych rodzajów efektów kształcenia.

Tak szczegółowo rozpisane poszczególne elementy procesu kształcenia w danym zawodzie, stworzenie „mapy kształcenia w zawodzie”³⁴ pozwala na wychwycenie wszystkich niuansów, które odgrywają znaczącą rolę w procesie monitorowania, czyli zarówno efektów kształcenia (łącznie z efektami wspólnymi dla zawodów), jak i warunków realizacji kształcenia w szkole. Do tego, żeby mapa – przed rozpoczęciem procesu monitorowania – była jak najbardziej czytelna oraz zawierała wszystkie informacje, niezbędne jest zestawienie jej – co jest dość oczywiste – z planem nauczania i programem nauczania.

Mapa zawodu, która ma służyć procesowi monitorowania, to nie tylko szczegółowe rozpisanie poszczególnych elementów, wynikających z ustawowych zapisów, dotyczących kształcenia w zawodzie. To również sposób myślenia o kształceniu zawodowym w myśl nowej reformy. Niemalże wszystkim krokom, które zostały opisane powyżej, powinna towarzyszyć na poziomie wertykalnym również pogłębiona refleksja osób przygotowujących monitorowanie, zogniskowana na takich aspektach, jak:

- realizacja praktyk zawodowych,
- współpraca szkoły, dyrektora, nauczycieli z pracodawcami na różnych polach – realizacji praktyk zawodowych, wyposażenia pracowni i warsztatów, wsparcia przy tworzeniu lub dostosowywaniu programu nauczania dla zawodu,
- realizacja zadań z zakresu doradztwa zawodowego, prowadzonego w szkole,
- doskonalenie zawodowe nauczycieli pod kątem potrzeb i oczekiwań,
- tworzenie i doskonalenie oferty edukacyjnej szkoły.

Powyższe elementy mogą być realizowane w ramach odrębnych ścieżek (np. doradztwo zawodowe czy praktyki zawodowe), niemniej ze względu na swój wielowymiarowy charakter mają wpływ na realizację efektów kształcenia dla danego zawodu oraz oddziałują pośrednio lub bezpośrednio na warunki kształcenia w zawodzie w danej szkole.

Zatem mapa zawodu służąca monitorowaniu to duże wyzwanie, wymagające namysłu, dokładności, ale także – co ważne w całym monitorowaniu, o czym będę jeszcze wielokrotnie wspominał – szczerości osób tworzących tę mapę. Szczerości wobec siebie, innych i realiów, w ramach których realizują kształcenie zawodowe. Jeśli któreś z efektów kształcenia nie są lub są niewystarczająco realizowane, a pracownie nieodpowiednio wyposażone, to właśnie w monitorowaniu jest

³⁴ Tego typu mapy zawodów, stworzone w oparciu o zapisy w podstawie programowej kształcenia zawodach, znajdują się na stronie KOWEŻiU www.koweziu.edu.pl dla wszystkich zawodów w zakładce „Podstawy programowe” i mogą służyć jako pomoc przy realizacji monitorowania.



czas na to, żeby to dostrzec, odpowiedzieć na pytanie, z czego to wynika i jak temu zaradzić. Monitorowanie służy poznaniu zasięgu i charakteru relacji szkoły z pracodawcami, realizacji praktyk zawodowych i pracy pracowników szkoły nad ofertą edukacyjną szkoły, kierowaną na zewnątrz. Monitorowanie to forma edukacyjnej spowiedzi – przyznanie się do winy, wyznaczenie grzechów, postanowienie poprawy i wprowadzenie założeń naprawczych w czyn. To duże wyzwanie, jednak efekty monitorowania „pracują” z dużym zyskiem dla szkoły, dyrektora i nauczycieli.

Poniżej znajdują się przykładowe, szczegółowo rozpisane mapy zawodów dla zawodu jednokwalifikacyjnego Stolarz i dwukwalifikacyjnego Technik technologii drewna.

STOLARZ

752205

1. CELE KSZTAŁCENIA W ZAWODZIE

Absolwent szkoły kształcącej w zawodzie stolarz powinien być przygotowany do wykonywania następujących zadań zawodowych:

- wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych;
- wykonywania prac związanych z obsługą oraz konserwacją maszyn i urządzeń stosowanych w stolarstwie;
- wykonywania napraw, renowacji i konserwacji wyrobów stolarskich.

2. EFEKTY KSZTAŁCENIA

Do wykonywania wyżej wymienionych zadań zawodowych niezbędne jest osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia, na które składają się:

1) Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów:

– W odniesieniu do bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP) absolwent:

- rozróżnia pojęcia związane z bezpieczeństwem i higieną pracy, ochroną przeciwpożarową, ochroną środowiska i ergonomią,
- rozróżnia zadania i uprawnienia instytucji oraz służb działających w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy,
- określa prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy,
- przewidyuje zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych,
- określa zagrożenia związane z występowaniem szkodliwych czynników w środowisku pracy,
- określa skutki oddziaływania czynników szkodliwych na organizm człowieka,
- organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- stosuje środki ochrony indywidualnej i zbiorowej podczas wykonywania zadań zawodowych,
- przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stosuje przepisy prawa dotyczące ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- udziela pierwszej pomocy poszkodowanym w wypadkach przy pracy oraz w stanach zagrożenia zdrowia i życia³⁵.

– W odniesieniu do podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG) absolwent:

- stosuje pojęcia z obszaru funkcjonowania gospodarki rynkowej,
- stosuje przepisy prawa pracy, przepisy prawa dotyczące ochrony danych osobowych oraz przepisy prawa podatkowego i prawa autorskiego,
- stosuje przepisy prawa dotyczące prowadzenia działalności gospodarczej,
- rozróżnia przedsiębiorstwa i instytucje występujące w branży i powiązania między nimi,
- analizuje działania prowadzone przez przedsiębiorstwa funkcjonujące w branży,
- inicjuje wspólne przedsięwzięcia z różnymi przedsiębiorstwami z branży,
- przygotowuje dokumentację niezbędną do uruchomienia i przeprowadzenia działalności gospodarczej,

³⁵ Ibidem, s. 22.



- obsługuje urządzenia biurowe i stosuje programy komputerowe wspomagające prowadzenie działalności gospodarczej,
 - planuje i podejmuje działania marketingowe prowadzonej działalności gospodarczej,
 - optymalizuje koszty i przychody prowadzonej działalności gospodarczej³⁶.
- W odniesieniu do języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ) uczeń:
- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych,
 - interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka,
 - analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych,
 - formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy,
 - korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji³⁷.
- W odniesieniu do kompetencji personalnych i społecznych (KPS) uczeń:
- przestrzega zasad kultury i etyki,
 - jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań,
 - przewiduje skutki podejmowanych działań,
 - jest otwarty na zmiany,
 - potrafi poradzić sobie ze stresem,
 - aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe,
 - przestrzega tajemnicy zawodowej,
 - potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania,
 - potrafi negocjować warunki porozumień,
 - współpracuje w zespole³⁸.

2) Efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru administracyjno-usługowego, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów PKZ (A.g):

- umiejętności ucznia/absolwenta, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: tapicer, stolarz, cieśla, koszykarz-plecionkarz, technik technologii drewna:
- rozpoznawanie gatunków drewna, materiałów drzewnych i tworzyw drzewnych,
 - określanie właściwości drewna i tworzyw drzewnych,
 - rozpoznawanie wad drewna oraz określanie przyczyn ich powstawania,
 - rozróżnianie rodzaju uszkodzeń i materiałów,
 - określanie materiałów pomocniczych stosowanych w produkcji,
 - sporządzanie szkiców i rysunków technicznych,
 - posługiwanie się instrukcjami obsługi maszyn i urządzeń,
 - posługiwanie się terminologią stosowaną w przemyśle drzewnym,
 - stosowanie programów komputerowych wspomagających wykonywanie zadań.

3) Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie stolarz opisane w części II rozporządzenia:

A.13. Wytwarzanie wyrobów stolarskich

1. Wykonywanie wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych

Uczeń/absolwent:

- dokonuje klasyfikacji drewna i materiałów drzewnych,
- posługuje się dokumentacją konstrukcyjną i technologiczną,
- dobiera technologię wytwarzania wyrobów stolarskich,
- przygotowuje materiały podstawowe i pomocnicze do wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera sposoby obróbki drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera narzędzia, maszyny i maszynową obróbkę drewna i tworzyw drzewnych,
- obsługuje maszyny i urządzenia stosowane w stolarstwie,

³⁶ Ibidem, s. 22.

³⁷ Ibidem, s. 23.

³⁸ Ibidem, s. 23.

- wykonuje ręczną i maszynową obróbkę drewna i tworzyw drzewnych,
- posługuje się przyrządami pomiarowymi i sprawdzianami,
- wykonuje hydrotermiczną i plastyczną obróbkę drewna,
- wykonuje elementy konstrukcyjne oraz ich połączenia,
- stosuje techniki wykańczania powierzchni drewna, tworzyw drzewnych i gotowych wyrobów z drewna,
- wykonuje klejenie i oklejanie drewna i materiałów drzewnych,
- stosuje systemy montażu i okuwania wyrobów stolarskich,
- wykonuje konserwację narzędzi, maszyn i urządzeń stosowanych do wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- ocenia jakość wykonania wyrobów stolarskich,
- wykonuje prace związane z pakowaniem, magazynowaniem oraz transportem elementów, podzespołów i wyrobów gotowych³⁹.

2. Wykonywanie napraw, renowacji i konserwacji wyrobów stolarskich

Uczeń/absolwent:

- identyfikuje typy konstrukcji oraz style stosowane w meblarstwie,
- rozpoznaje wady oraz uszkodzenia materiałów i wyrobów stolarskich,
- ustala przyczyny uszkodzeń wyrobów oraz określa sposób ich naprawy, renowacji lub konserwacji,
- kwalifikuje wyroby stolarskie do naprawy, renowacji, konserwacji wyrobów stolarskich,
- wykonuje naprawę, renowację i konserwację wyrobów stolarskich zgodnie z zapotrzebowaniem i wymaganiami klientów,
- ocenia jakość wykonania naprawy, renowacji lub konserwacji wyrobów stolarskich⁴⁰.

3. WARUNKI REALIZACJI KSZTAŁCENIA W ZAWODZIE

Szkoła podejmująca się kształcenia w zawodzie stolarz powinna posiadać następujące pomieszczenia dydaktyczne:

1) Pracownię rysunku technicznego, wyposażoną w:

- modele figur i brył geometrycznych
- dokumentacje konstrukcyjne, części maszyn i urządzeń
- połączenia stolarskie, łącznie okucia i akcesoria
- modele podzespołów oraz wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- modele podstawowych typów konstrukcji, opakowań
- rysunki złożeniowe i wykonawcze wyrobów stolarskich
- dokumentacje techniczne maszyn i podzespołów
- katalogi i prospekty wyrobów stolarskich, okuć i akcesoriów
- stanowisko kreślarskie (jedno stanowisko dla dwóch uczniów)
- stanowisko komputerowe dla uczniów (jedno stanowisko dla jednego ucznia)
- drukarki, skanery i plotery (po jednym urządzeniu na cztery stanowiska komputerowe)
- pakiet programów biurowych
- programy komputerowe wspomagania projektowania (CAD)
- projektor multimedialny⁴¹.

2) Pracownię materiałoznawstwa i technologii przetwarzania drewna, wyposażoną w:

- zestawy próbek różnych gatunków drewna. Materiałów do zabezpieczania i uszlachetniania powierzchni
- modele połączeń elementów z drewna i tworzyw drzewnych, suszarek, wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych, opakowań, połączeń stolarskich, konstrukcji i podzespołów
- detale, okucia i łącznie, przyrządy
- aparaturę i urządzenia do badania drewna i tworzyw drzewnych
- aparaturę do badania powłok wykończeniowych
- mikroskopy

³⁹ Ibidem, s. 63.

⁴⁰ Ibidem, s. 63.

⁴¹ Ibidem, s. 319.



- wagi techniczne i analityczne
- suszarkę laboratoryjną
- przyrządy do pomiaru wilgotności, pH, lepkości, gęstości
- proste urządzenia do cięcia drewna
- ręczne narzędzia stolarskie
- narzędzia do maszynowej obróbki drewna
- katalogi wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- tablice i diagramy dotyczące suszarnictwa, hydrotermicznej i plastycznej obróbki drewna
- schematy maszyn i urządzeń do przetwarzania drewna
- schematy procesów technologicznych
- dokumentacje technologiczne
- normy dotyczące przetwarzania drewna oraz wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- oprogramowanie do komputerowego wspomagania procesów technologicznych⁴².

3) Warsztaty szkolne wyposażone w:

- elementy i modele wyrobów stolarskich
- narzędzia, maszyny i urządzenia do ręcznej i maszynowej obróbki drewna i tworzyw drzewnych, obróbki hydrotermicznej i plastycznej, prac wykończeniowych i montażowych
- przyrządy i uchwyty obróbkowe
- aparaturę i narzędzia kontrolno-pomiarowe
- schematy części maszyn i urządzeń
- rysunki ostrzy narzędzi
- parametry kątowe narzędzi
- instalację sprężonego powietrza
- instalację odwiórowywania
- oprzyrządowanie obróbkowe
- narzędzia i urządzenia montażowe
- instrukcje technologiczne i stanowiskowe
- instrukcje obsługi maszyn i urządzeń
- katalogi i materiały informacyjne przedsiębiorstw produkujących narzędzia, oprzyrządowanie, obrabiarki i urządzenia⁴³.

Kształcenie praktyczne może odbywać się w pracowniach i warsztatach szkolnych, placówkach kształcenia praktycznego oraz podmiotach stanowiących potencjalne miejsce zatrudnienia absolwentów szkół kształcących w zawodzie.

4. MINIMALNA LICZBA GODZIN KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

- 1) Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów oraz efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru administracyjno-usługowego stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów – łącznie 250 godzin.
- 2) Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie stolarz A.13. Wytwarzanie wyrobów stolarskich – łącznie 800 godzin.

W szkole liczbę godzin kształcenia zawodowego należy dostosować do wymiaru godzin określonego w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych danego typu, zachowując minimalną liczbę godzin wskazanych dla powyższych efektów kształcenia w zawodzie oraz właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie.

5. MOŻLIWOŚCI UZYSKIWANIA DODATKOWYCH KWALIFIKACJI W ZAWODACH W RAMACH OBSZARU KSZTAŁCENIA OKREŚLONEGO W KLASYFIKACJI ZAWODÓW SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Absolwent szkoły kształcącej w zawodzie stolarz po potwierdzeniu kwalifikacji A.13. Wytwarzanie wyrobów stolarskich może uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie technik technologii drewna po potwierdzeniu dodatkowo kwalifikacji A.50. Organizacja i prowadzenie procesów przetwarzania drewna oraz uzyskaniu wykształcenia średniego.

⁴² Ibidem, s. 320.

⁴³ Ibidem.

1. CELE KSZTAŁCENIA W ZAWODZIE

Absolwent szkoły kształcącej w zawodzie stolarz powinien być przygotowany do wykonywania następujących zadań zawodowych:

- wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych;
- organizowania i wykonywania prac związanych z naprawą, renowacją i konserwacją wyrobów stolarskich;
- programowania oraz obsługi obrabiarek i urządzeń stosowanych w procesie przetwarzania drewna;
- sporządzania dokumentacji projektowej, konstrukcyjnej i technologicznej;
- organizowania i nadzorowania procesów produkcyjnych, związanych z przetwarzaniem drewna.

2. EFEKTY KSZTAŁCENIA

Do wykonywania wyżej wymienionych zadań zawodowych niezbędne jest osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia, na które składają się:

1) Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów:

– W odniesieniu do bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP) absolwent:

- rozróżnia pojęcia związane z bezpieczeństwem i higieną pracy, ochroną przeciwpożarową, ochroną środowiska i ergonomią,
- rozróżnia zadania i uprawnienia instytucji oraz służb działających w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy,
- określa prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy,
- przewiduje zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych,
- określa zagrożenia związane z występowaniem szkodliwych czynników w środowisku pracy,
- określa skutki oddziaływania czynników szkodliwych na organizm człowieka,
- organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi wymaganiami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- stosuje środki ochrony indywidualnej i zbiorowej podczas wykonywania zadań zawodowych,
- przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz stosuje przepisy prawa dotyczące ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska,
- udziela pierwszej pomocy poszkodowanym w wypadkach przy pracy oraz w stanach zagrożenia zdrowia i życia⁴⁴.

– W odniesieniu do podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG) absolwent:

- stosuje pojęcia z obszaru funkcjonowania gospodarki rynkowej,
- stosuje przepisy prawa pracy, przepisy prawa dotyczące ochrony danych osobowych oraz przepisy prawa podatkowego i prawa autorskiego,
- stosuje przepisy prawa dotyczące prowadzenia działalności gospodarczej,
- rozróżnia przedsiębiorstwa i instytucje występujące w branży i powiązania między nimi,
- analizuje działania prowadzone przez przedsiębiorstwa funkcjonujące w branży,
- inicjuje wspólne przedsięwzięcia z różnymi przedsiębiorstwami z branży,
- przygotowuje dokumentację niezbędną do uruchomienia i przeprowadzenia działalności gospodarczej,
- obsługuje urządzenia biurowe i stosuje programy komputerowe wspomagające prowadzenie działalności gospodarczej,
- planuje i podejmuje działania marketingowe prowadzonej działalności gospodarczej,
- optymalizuje koszty i przychody prowadzonej działalności gospodarczej⁴⁵.

– W odniesieniu do języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ) uczeń:

- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającą realizację zadań zawodowych,

⁴⁴ Ibidem, s. 22.

⁴⁵ Ibidem, s. 22.

- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka,
 - analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych,
 - formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy,
 - korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji⁴⁶.
- W odniesieniu do kompetencji personalnych i społecznych (KPS) uczeń:
- przestrzega zasad kultury i etyki,
 - jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań,
 - przewiduje skutki podejmowanych działań,
 - jest otwarty na zmiany,
 - potrafi poradzić sobie ze stresem,
 - aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe,
 - przestrzega tajemnicy zawodowej,
 - potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania,
 - potrafi negocjować warunki porozumień,
 - współpracuje w zespole⁴⁷.
- W odniesieniu do organizacji pracy małych zespołów (OMZ) (realizowanych tylko na poziomie technika) uczeń:
- planuje pracę zespołu w celu wykonania przydzielonych zadań,
 - dobiera osoby do wykonania przydzielonych zadań,
 - kieruje wykonaniem przydzielonych zadań,
 - ocenia jakość wykonania przydzielonych zadań,
 - wprowadza rozwiązania techniczne i organizacyjne wpływające na poprawę warunków i jakości pracy,
 - komunikuje się ze współpracownikami⁴⁸.
- 2) Efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru administracyjno-usługowego, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów PKZ (A.g) i PKZ (A.x.)
- umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodach: tapicer, stolarz, cieśla, koszykarz-plecionkarz, technik technologii drewna [PKZ (A.g.)]:
- rozpoznawanie gatunków drewna, materiałów drzewnych i tworzyw drzewnych,
 - określanie właściwości drewna i tworzyw drzewnych,
 - rozpoznawanie wad drewna oraz określanie przyczyn ich powstawania,
 - rozróżnianie rodzaju uszkodzeń i materiałów,
 - określanie materiałów pomocniczych stosowanych w produkcji,
 - sporządzanie szkiców i rysunków technicznych,
 - posługiwanie się instrukcjami obsługi maszyn i urządzeń,
 - posługiwanie się terminologią stosowaną w przemyśle drzewnym,
 - stosowanie programów komputerowych wspomagających wykonywanie zadań.
- umiejętności stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie technik technologii drewna [PKZ(A.x.)]:
- określanie właściwości materiałów konstrukcyjnych i eksploatacyjnych,
 - rozróżnianie technologii produkcji i wyrobów stolarskich,
 - sporządzanie norm materiałowych i norm pracy dla wytwarzanych wyrobów,
 - opracowanie wyników pomiarów,
 - przestrzeganie zasad eksploatacji oraz konserwacji maszyn, urządzeń i narzędzi,
 - stosowanie programów komputerowych wspomagających wykonywanie zadań⁴⁹.
- 3) Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie technik technologii drewna opisane w części II załącznika do rozporządzenia:

⁴⁶ Ibidem, s. 23.

⁴⁷ Ibidem, s. 23.

⁴⁸ Ibidem, s. 23.

⁴⁹ Ibidem, s. 30.

A.13. Wytwarzanie wyrobów stolarskich

1. Wykonywanie wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych

Uczeń/absolwent:

- dokonuje klasyfikacji drewna i materiałów drzewnych,
- posługuje się dokumentacją konstrukcyjną i technologiczną,
- dobiera technologię wytwarzania wyrobów stolarskich,
- przygotowuje materiały podstawowe i pomocnicze do wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera sposoby obróbki drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera narzędzia, maszyny i maszynową obróbkę drewna i tworzyw drzewnych,
- obsługuje maszyny i urządzenia stosowane w stolarstwie,
- wykonuje ręczną i maszynową obróbkę drewna i tworzyw drzewnych,
- posługuje się przyrządami pomiarowymi i sprawdzianami,
- wykonuje hydrotermiczną i plastyczną obróbkę drewna,
- wykonuje elementy konstrukcyjne oraz ich połączenia,
- stosuje techniki wykańczania powierzchni drewna, tworzyw drzewnych i gotowych wyrobów z drewna,
- wykonuje klejenie i oklejanie drewna i materiałów drzewnych,
- stosuje systemy montażu i okuwania wyrobów stolarskich,
- wykonuje konserwację narzędzi, maszyn i urządzeń stosowanych do wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- ocenia jakość wykonania wyrobów stolarskich,
- wykonuje prace związane z pakowaniem, magazynowaniem oraz transportem elementów, podzespołów i wyrobów gotowych⁵⁰.

2. Wykonywanie napraw, renowacji i konserwacji wyrobów stolarskich

Uczeń/absolwent:

- identyfikuje typy konstrukcji oraz style stosowane w meblarstwie,
- rozpoznaje wady oraz uszkodzenia materiałów i wyrobów stolarskich,
- ustala przyczyny uszkodzeń wyrobów oraz określa sposób ich naprawy, renowacji lub konserwacji,
- kwalifikuje wyroby stolarskie do naprawy, renowacji, konserwacji wyrobów stolarskich,
- wykonuje naprawę, renowację i konserwację wyrobów stolarskich zgodnie z zapotrzebowaniem i wymaganiami klientów,
- ocenia jakość wykonania naprawy, renowacji lub konserwacji wyrobów stolarskich⁵¹.

A.50. Organizacja i prowadzenie procesów przetwarzania drewna.

1. Planowanie procesów technologicznych przetwarzania drewna

Uczeń/absolwent:

- stosuje programy komputerowego wspomaganie projektowania i wytwarzania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- określa właściwości oraz jakość materiałów i wyrobów gotowych z drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera technologie produkcji wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- sporządza dokumentację projektową, konstrukcyjną i technologiczną wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- steruje procesem suszenia materiałów drzewnych i wyrobów z drewna,
- prowadzi badania laboratoryjne oraz interpretuje ich wyniki,
- opracowuje normy przedmiotowe dla wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera materiały, narzędzia, maszyny i urządzenia o wykonania określonych zadań,
- dobiera parametry narzędzi do rodzaju obróbki wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- ocenia stan techniczny maszyn i narzędzi stosowanych w procesach produkcyjnych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- dobiera oprzyrządowanie produkcyjne do wykonania operacji technologicznych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,

⁵⁰ Ibidem, s. 63.

⁵¹ Ibidem, s. 63.



- programuje oraz obsługuje maszyny i urządzenia sterowane numerycznie,
- sporządza schematy przebiegu procesów wytwarzania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- projektuje wyroby z drewna i tworzyw drzewnych,
- określa parametry technologiczne obróbki drewna i tworzyw drzewnych
- ustala receptury roztworów klejowych i materiałów malarsko-lakierniczych,
- sporządza karty technologiczne dotyczące procesów obróbki materiałów oraz montażu wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- opracowuje instrukcje dotyczące sposobu wykonania operacji technologicznych,
- sporządza kalkulację kosztów wykonania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- ustala sposób składowania, magazynowania oraz transportu materiałów drzewnych i wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych.

2. Monitorowanie przebiegu procesów przetwarzania drewna.

Uczeń/absolwent:

- określa stan techniczny oraz zdolności produkcyjne maszyn i urządzeń,
- kontroluje przebieg procesów technologicznych przetwarzania drewna,
- ocenia jakość wykonania elementów, podzespołów i wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- ocenia zgodność wykonania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych z dokumentacją konstrukcyjną i technologiczną,
- kontroluje przestrzeganie norm dotyczących stosowanych materiałów drzewnych oraz wytwarzanych wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych,
- sporządza ewidencyjną, rozliczeniową i sprawozdawczą dokumentację produkcji⁵².

3. WARUNKI REALIZACJI KSZTAŁCENIA W ZAWODZIE

Szkoła podejmująca się kształcenia w zawodzie technik technologii drewna powinna posiadać następujące pomieszczenia dydaktyczne:

1) pracownię rysunku technicznego, wyposażoną w:

- modele figur i brył geometrycznych
- typowe części maszyn
- modele połączeń stolarskich, konstrukcji podzespołów
- modele wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- modele opakowań
- schematy kinematyczne
- rysunki konstrukcyjne maszyn i urządzeń
- dokumentację techniczną wyrobów
- modele mebli i innych wyrobów w przekrojach
- urządzenia do badań wytrzymałości konstrukcji
- komputerowe oprogramowanie graficzne
- normy dotyczące wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- detale, okucia, łączenia
- prospekty, katalogi, wydawnictwa specjalistyczne
- stanowiska kreślarskie (jedno stanowisko dla dwóch uczniów)
- stanowisko komputerowe z oprogramowaniem wspomagającym wykonywanie rysunku technicznego i dokumentacji techniczno-technologicznej (jedno stanowisko dla dwóch uczniów)
- drukarkę sieciową⁵³.

2) pracownię materiałoznawstwa i technologii przetwarzania drewna, wyposażoną w:

- zestawy próbek różnych gatunków drewna, materiałów drzewnych, tworzyw drzewnych, klejów i substancji dodatkowych, materiałów do zabezpieczania i uszlachetniania powierzchni
- modele połączeń elementów z drewna i tworzyw drzewnych, suszarek, wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych, opakowań, połączeń stolarskich, konstrukcji i podzespołów
- detale, okucia i łączenia, przyrządy
- aparaturę i urządzenia do badania drewna i tworzyw drzewnych
- aparaturę do badania powłok wykończeniowych
- mikroskopy

⁵² Ibidem, s. 92.

⁵³ Ibidem, s. 364.

- wagi techniczne i analityczne
- suszarkę laboratoryjną
- przyrządy do pomiaru wilgotności, pH, lepkości, gęstości
- proste urządzenia do cięcia drewna
- ręczne narzędzia stolarskie
- narzędzia do maszynowej obróbki drewna
- katalogi wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- tablice i diagramy dotyczące suszarnictwa, hydrotermicznej i plastycznej obróbki drewna
- schematy maszyn i urządzeń do przetwarzania drewna
- schematy procesów technologicznych
- dokumentacje technologiczne
- normy dotyczące przetwarzania drewna oraz wykonywania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych
- oprogramowanie do komputerowego wspomagania procesów technologicznych⁵⁴.

3) warsztaty szkolne wyposażone w:

- elementy i modele wyrobów stolarskich
- narzędzia, maszyny i urządzenia do ręcznej i maszynowej obróbki drewna i tworzyw drzewnych, obróbki hydrotermicznej i plastycznej, prac wykończeniowych i montażowych
- przyrządy i uchwyty obróbkowe
- aparaturę i narzędzia kontrolno-pomiarowe
- schematy części maszyn i urządzeń
- rysunki ostrzy narzędzi
- parametry kątowe narzędzi
- instalację sprężonego powietrza
- instalację odwiórowywania
- oprzyrządowanie obróbkowe
- narzędzia i urządzenia montażowe
- instrukcje technologiczne i stanowiskowe
- instrukcje obsługi maszyn i urządzeń
- katalogi i materiały informacyjne przedsiębiorstw produkujących narzędzia, oprzyrządowanie, obrabiarki i urządzenia
- normy dotyczące przetwarzania drewna i instrukcje technologiczne obróbki drewna i tworzyw drzewnych oraz wytwarzania, montażu i wykańczania wyrobów z drewna i tworzyw drzewnych⁵⁵.

Kształcenie praktyczne może odbywać się w pracowniach i warsztatach szkolnych, placówkach kształcenia praktycznego oraz podmiotach stanowiących potencjalne miejsce zatrudnienia absolwentów szkół kształcących w zawodzie.

4. MINIMALNA LICZBA GODZIN KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

- 1) Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów oraz efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru administracyjno-usługowego stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów – łącznie 3000 godzin.
- 2) Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie technik technologii drewna A.13. Wytwarzanie wyrobów stolarskich – łącznie 800 godzin.
- 3) Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie technik technologii drewna A.50. Organizacja i prowadzenie procesów przetwarzania drewna – łącznie 250 godzin.

W szkole liczbę godzin kształcenia zawodowego należy dostosować do wymiaru godzin określonego w przepisach w prawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych danego typu, zachowując minimalną liczbę godzin wskazanych dla powyższych efektów kształcenia w zawodzie oraz właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie.

⁵⁴ Ibidem, s. 364.

⁵⁵ Ibidem, s. 364.





ROZDZIAŁ II

1. Badania w działaniu – ewolucja metody

Monitorowanie jest szczególnym procesem badawczym, wpisującym się w szkołę myślenia badawczego określanego mianem badań w działaniu (*action research*).

Zdefiniowanie badań w działaniu przysparza pewnych kłopotów. Łatwiej jest opisać, czym badania w działaniu nie są. Z pewnością nie są badaniami opartymi jedynie na źródłach pierwotnych, dostarczającymi głęboką wiedzę, dużo szerszą niż problem, którego dotyczą. Nie są szeroko zakrojonymi badaniami na temat ludzi i ich postaw. Nie są również badaniami, które mają odpowiedzieć na pytanie, dlaczego robimy pewne rzeczy, ponieważ w przypadku *action research* bardziej interesuje nas pytanie, jak robić to, co robimy dotychczas, lepiej⁵⁶. Rozbieżności definicyjne badań w działaniu wynikają zapewne z ich charakteru, a dokładniej z ich metodologicznej „nieuchwytności”, przy ich jednoczesnym szczególnym uprządkowaniu. Badania w działaniu mają swoje ramy, ale nie są one tak mocno zarysowane jak w przypadku badań formalnych (akademickich).

Próbie zdefiniowania badań w działaniu można by odnieść w dużym uproszczeniu do zasady nieokreśloności Heisenberga – im bardziej próbujemy je uchwycić, zdefiniować, tym bardziej umykają definicji. Rozbijając nazwę tej metody na poszczególne słowa „działanie” (*action*) i „badanie” (*research*), nie ma problemu z ich zdefiniowaniem. Ale jednocześnie tkwią one w określonej konwencji poznawczej, która załamuje się po ich połączeniu – skutek rozszerzenia wiedzy. A – jak pisze Heisenberg – w trakcie badania określonych, nowych, opartych na świeżych założeniach obszarów „jesteśmy niekiedy zmuszeni stosować (...) pojęcia w taki sposób, który z logicznego punktu widzenia jest nieuzasadniony i sprawia, że pojęcia te tracą sens”⁵⁷. Jako że badania w działaniu mają charakter „sytuacyjny”, skupiają się na problemie tu i teraz, osadzonym w konkretnym kontekście i służą rozwiązaniu danego problemu w odniesieniu do tego kontekstu właśnie, a nie do uniwersum problemów tego rodzaju, tak trudno o precyzyjne zdefiniowanie tej badawczej procedury.

⁵⁶ Eileen Ferrance, *Action Research*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University, Brown University, Providence, s. 2.

⁵⁷ Werner Carl Heisenberg, *Fizyka a filozofia*, przekł. Stefan Amsterdamski, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 45.

Próby zestawienia i uporządkowania szumu definicyjnego dotyczącego *action research* podjął się Augustyn Surdyk w oparciu o zestawienie Anne Burns⁵⁸. Są zatem badania w działaniu „interwencją na małą skalę w funkcjonowanie małej populacji i dokładnym zbadaniem efektów tej interwencji”⁵⁹, jak również „systematycznym zbieraniem danych mającym na celu spowodowanie zmian społecznych”⁶⁰. Stanowią także formę „badania opartego na autorefleksji, podjętego przez uczestników społecznej sytuacji w celu wzmocnienia racjonalności i usprawiedliwienia ich działań oraz poprawienia zrozumienia tych czynności i sytuacji, w których są podejmowane”⁶¹. Badania w działaniu mają swój „wkład w rozwiązanie zagadnień natury praktycznej”⁶², a także przyczyniają się „do osiągnięcia celów wytyczonych przez nauki społeczne, poprzez współpracę w warunkach wspólnie przyjętych norm etycznych”⁶³. Ale, co najważniejsze z punktu widzenia procesu monitorowania, wpisującego się w charakter badań w działaniu, stanowią zastosowanie „metody odkrywania faktów w praktycznym rozwiązaniu problemów, zachodzących w sytuacjach społecznych w celu polepszenia jakości akcji podejmowanych w ich obrębie”⁶⁴. Do realizacji tego procesu niezbędne jest systematyczne zbieranie danych, pochodzących z codziennej praktyki oraz analizowanie ich „w celu podjęcia decyzji co do przyszłego kształtu tejże praktyki”⁶⁵.

Analiza powyższych, wybranych definicji *action research* pozwoliła Surdykowi na uchwycenie kilku wspólnych cech, charakterystycznych dla tej metody badawczej.

Po pierwsze, badania w działaniu są, o czym już wcześniej wspomniałem, bardzo ściśle związane z określonym kontekstem, w jakim odbywa się badanie i dotyczą danej sytuacji, nierzadko wywołanej określonymi zmianami.

Po drugie, *action research* mają charakter monitorujący oraz autoewaluacyjny. Służą wywołaniu zmiany i wprowadzeniu poprawek, ulepszeń do codziennej praktyki w ramach danego obszaru działań.

Po trzecie, przyjmują formę uczestniczącą i kolektywną, ponieważ tylko taka forma zbierania danych jest najbardziej efektywna, przy pełnym lub dużym zaangażowaniu nie tylko badaczy, ale i – a może przede wszystkim – samych praktyków.

Po czwarte, zmiany, które powstają w wyniku danych zebranych przy pomocy *action research*, zdają się posiadać większy ciężar gatunkowy i dużo efektywniej służą wprowadzeniu zmian⁶⁶.

⁵⁸ Augustyn Surdyk, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji 1*, tom II, red. Irena Kamińska-Szmaj, Tomasz Piekot, Monika Kraśko-Zielińska, ss. 912–923, s. 912, w oparciu o: Anne Burns, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

⁵⁹ Ibidem, s. 912.

⁶⁰ Ibidem, s. 912.

⁶¹ Ibidem, s. 913.

⁶² Ibidem, s. 912.

⁶³ Ibidem, s. 912.

⁶⁴ Ibidem, s. 913.

⁶⁵ Ibidem, s. 913.

⁶⁶ Ibidem, s. 913.



Po piąte, należy pamiętać o tym, że badania w działaniu niosą ze sobą pewien krytyczny ładunek, dotyczący otoczenia i struktury podmiotu badań, oparty „na pewnych, często ukrytych, ideologicznych założeniach, przekonaniach i wartościach”⁶⁷. Innymi słowy, realizując badania w ramach metody *action research*, należy pamiętać o strukturalnym i ideologicznym usieciowieniu kontekstu, który bierzemy pod lupę.

Bardzo interesującą definicję, szczególnie w aspekcie rozważań tej publikacji, w odniesieniu do monitorowania podstawy programowej kształcenia w zawodach i akcencie położonym przez ustawodawcę na demokratyzację kształcenia w szkołach, podają Peter Reason i Hilary Bradbury. Ich zdaniem badania w działaniu są „partycypacyjnym, demokratycznym procesem, zogniskowanym na zdobyciu praktycznej wiedzy, dotyczącej wartościowych celów ludzkich, zakorzenionych w światopoglądzie partycypacyjnym, który wyłania się w określonym momencie historycznym”⁶⁸. Zatem po raz kolejny podkreślona została kwestia kontekstu, jak i momentu zmiany, który wywołał refleksję na określony temat.

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach i związana z nią reforma, w połączeniu z nową klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, nowymi planami nauczania oraz – zawartą wprawdzie w pewnych ramach – wolnością w tworzeniu i realizacji programów nauczania, była ogromną, historyczną, wielopoziomową, światopoglądową i edukacyjną zmianą w kształceniu zawodowym. Z tej racji musi i powinna skłaniać do nieustannej refleksji w ramach realizacji określonych zadań, czemu z pewnością może przysłużyć się realizacja monitorowania PPKZ wpisanego w ramy filozofii metody *action research*. Reason i Bradbury podkreślają, że badania w działaniu mają za zadanie zebranie szeregu refleksji dotyczących teorii i praktyki, w ramach zespołowego namysłu, a ich celem jest znalezienie czy też wypracowanie (również kolektywne) praktycznych rozwiązań określonych, problemowych kwestii w celu „rozkwitnięcia”⁶⁹ poszczególnych osób i grup, w których funkcjonują. Nieco poetyckie ujęcie celu metody *action research* przez wspomnianych autorów, zawarte w słowie „rozkwit” (*flourishing*), bardzo wyraźnie rysuje wektor działań, które podejmuje się w ramach danej metody. Badania w działaniu mają służyć zmianie, szybkiej zmianie, jednak ze względu na swoją „szybkość” – niepozbawioną namysłu i skuteczności.

2. Burzliwe dzieje *action research*

Historia badań w działaniu sięga początków XX wieku. Wprawdzie wielu badaczy jako punkt zero wybiera prace Kurta Lewina i jego refleksje nad tą metodą, jednak po analizie materiału historyograficznego wydaje się zasadne sięgnięcie kilkadziesiąt lat wstecz i przyjrzenie się krytycznemu podejściu reprezentowanemu przez Johna Dewey'a, który w swoich filozoficznych pracach oraz

⁶⁷ Ibidem, s. 913.

⁶⁸ Peter Reason, Hilary Bradbury [ed.], *Handbook of Action Research*, Sage Publications, London 2004, s. 10.

⁶⁹ Ibidem, s. 10.



na podstawie wyników eksperymentów w obszarze edukacji, podkreślał znaczenie doświadczenia jako kontinuum trans-akcji i inter-akcji pomiędzy ludźmi, a ich naturalnym środowiskiem⁷⁰. Aktywność i doświadczenia człowieka silnie związanego z innymi ludźmi i określonymi warunkami środowiskowymi, zmuszają go – jak uważa Dewey – do refleksji, która jest elementem uczenia się. To w efekcie prowadzi do wprowadzania zmian (w domyśle – na lepsze) w swoim życiu.

Dewey wyróżnia dwa rodzaje działań człowieka: pierwsze to działania niezwłoczne, które pozwalają mu na szybkie zdiagnozowanie źródła problemów i usunięcie ich, oraz drugie, czyli działania oparte na badaniach, analizie, głębszej refleksji, pozwalające na poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi głębszych, z ostatecznymi włącznie⁷¹. Filozof uważał, że coraz bardziej skłaniamy się ku tendencji przykrywania problemów, odsuwania ich na bok, niewgłębiania się w nie, co prowadzi do pozorowanych działań, niemających wyraźnie określonego celu. Dawał tym samym przytyk naukom społecznym, które – jak twierdził – zajmują się tylko porządkowaniem faktów w ramach ogólnego systemu pojęciowego, uciekając od badań, w tym badań eksperymentalnych na „żywym organizmie”, które mogą przyczynić się do zmiany społecznej⁷².

Sam Dewey w swoich pracach nigdy nie użył określenia *action research*, niemniej jego krytycyzm wobec rozdzielania wiedzy od działania oraz nacisk położony na łączenie teorii z praktyką stał się podstawą do rozwinięcia się metody badań w działaniu – terminu zastosowanego przez Kurta Lewina w 1946 roku⁷³. Ten urodzony w Niemczech, a działający w Stanach Zjednoczonych edukator i badacz, silnie łączył rozumienie określonych systemów z wywoływanymi w nich zmianami. Do ich zrozumienia proponował eksperymentalną metodę badawczą, pozwalającą na szybkie rozwiązanie trapiących ludzi problemów społecznych. Dla Lewina badania w działaniu miały charakter podstawowego badania społecznego, które oferowało lepszy wgląd w prawa rządzące życiem społecznymi, prowadzące jednocześnie do budowania wśród aktorów danego procesu społecznego poczucia niezależności, równości i współpracy⁷⁴. Zdaniem Lewina najważniejszą wartością, jaka płynęła z podejmowanych w ramach badań w działaniu kroków, była możliwość przypatrywania się zmianie, wywołanym przez nią problemom i rozwiązywanie ich na bieżąco. Uważał, że „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”⁷⁵.

Lewinowi przypisuje się stworzenie spiralnego modelu faz badawczych, w ramach którego każda pętla spirali reprezentuje jedną fazę procesu badawczego, zamkniętego w cykl. Sam proces został podzielony na fazę planowania (*planning*), realizacji (*execution*) oraz zbierania danych

⁷⁰ John Dewey, *How we think*, D.C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago 1910.

⁷¹ Jelena Maksimović, *Historical Development of Action Research in Social Sciences*, Facta Universitatis, series: Philosophy, Sociology, Psychology and History, Vol. 9, No. 1, 2010, ss. 119–124, s. 119.

⁷² John Dewey, *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge in Action*, Minton, Balch & Co., New York 1929.

⁷³ Po blisko stu latach dyskusja na temat tego, kto był pionierem *action research*, dopiero się rozpoczyna. Jak wspomnieliśmy, wielu badaczy, pisząc o historii badań w działaniu, nie wymienia Johna Dewey'a, podając nazwisko Kurta Lewina, choć i jego status jako pioniera jest poddawany w wątpliwość, ponieważ niektórzy badacze amerykańscy wskazują na pierwszego, który zastosował badania w działaniu – Johna Colliera, antropologa i pracownika społecznego, który za czasów prezydentury Franklina D. Roosevelta był komisarzem do spraw Indian. Podczas swojego urzędowania prowadził badania w działaniu, które skupiały się na szansach, jakie daje edukacja oraz powiązaniach pomiędzy lokalnymi społecznościami Indian a administracją rządową. Zob. Richard Winter, Carol Munn-Giddings [ed.], *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, Routledge, London 2001, s. 33.

⁷⁴ Kurt Lewin, *Action Research and Minority Problems*, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, No. 4, 1946, ss. 33–46, s. 36.

⁷⁵ Kurt Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper, New York 1951, s. 169.



(*data selection*) i refleksji (*reflection*)⁷⁶. Im bliżej wnętrza pętli, tym bardziej początkowy etap. Podstawową cechą modelu spiralnego, jak wszystkich modeli spiralnych, jest to, że dobrze rozpoznaje się w jego ramach określone zagrożenia, wpływające na wykonalność projektu, na każdym z cykli spirali, co skutkuje unikaniem błędów i lepszą (pod kątem czasu, zarządzania i pieniędzy) wykonalnością procesu badawczego.

Wartość badań w działaniu została bardzo szybko doceniona w systemie edukacji. Wiele szkół i nauczycieli z powodzeniem stosowało tę metodę do szybkiego wykrycia błędów w realizacji programu nauczania i szybkim wprowadzaniu zmian.

Jednak pozytywistyczny charakter *action research* nie wszystkim przypadł do gustu. Wskutek pojawienia się nowych paradygmatów w naukach społecznych w połowie XX wieku, na ponad 20 lat zapomniano o badaniach w działaniu, tworząc miejsce dla szeroko zakrojonych badań o charakterze ilościowym, a kwestie relacji i refleksji oddając we władanie np. twórcom symbolicznego interakcjonizmu.

Uniwersalność wielkich teorii socjologicznych i pedagogicznych, w ramach których szukano odpowiedzi na wszystkie problemy społeczne, zaczęła doskwierać badaczom i praktykom już na początku lat 70. zeszłego stulecia. Był to dobry moment do odkurzenia założeń *action research* i odniesienia ich ściśle do badań nad programami nauczania. Jak pisze Hanna Čverniková: „tradycyjne badania edukacyjne wydawały się w tym czasie nieefektywne dla rozwiązywania praktycznych problemów, z którymi spotykali się nauczyciele i szkoły”⁷⁷. Badacze tacy jak Stenhouse, Elliott czy Adelman zaproponowali, żeby – wbrew złemu nacechowaniu zasady „sędziowania we własnej sprawie” – w roli badaczy własnej praktyki obsadzić samych nauczycieli, których zadaniem było zbadanie efektywności programów nauczania, w ramach których realizowali zajęcia w szkołach i których nierzadko byli autorami lub współautorami. Zdaniem kontynuatorów idei *action research* „zastosowanie badań w działaniu przez praktyków przyczyni się do profesjonalizacji nauczycieli i ulepszenia praktyki pedagogicznej oraz umożliwi wprowadzenie pozytywnych zmian w programie szkolnym”⁷⁸.

Poradzono sobie również z pozytywistycznymi niedoskonałościami badań w działaniu, uformowanymi przez Dewey'a i Lewina, zastępując je podejściem interpretatywnym, przesuwając akcent z teoretyków-badaczy na uczestników-praktyków. Zwrócono tym samym uwagę na to, że praktycy są jednocześnie beneficjentami podjętych działań w ramach badania, co nie jest bez znaczenia dla jego efektywności i skuteczności w rozwiązaniu danego problemu społecznego. Tym samym stworzono podwaliny do edukacyjnych badań w działaniu, które z powodzeniem rozwijane są do dzisiejszych czasów, ciesząc się również coraz większym zainteresowaniem także w Polsce. Jak podkreśla Hanna Čverniková, zmieniło się również rozumienie pojęcia „działanie” (*action*), które dla Lewina było „bardziej techniką, której celem była instrumentalna efektywność w naprawie problemu społecznego i poprzez to potwierdzenie teoretycznych podejść nauk społecznych”⁷⁹. Tymczasem w edukacyjnych badaniach w działaniu „działanie” (*action*) jest rozumiane

⁷⁶ Kurt Lewin, *Action Research...*, op. cit., s. 41.

⁷⁷ Hanna Čverniková, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, Vol. 1, Nr 57, 2012, ss. 7–18, s. 10.

⁷⁸ Ibidem, s. 10.

⁷⁹ Ibidem, s. 10.



jako „moralnie formowana praktyka”⁸⁰, a przedmiotem tych badań są praktyki edukacyjne rozumiane jako „zorganizowane i zaangażowane działanie”⁸¹.

3. Badania w działaniu vs. badania formalne

Zanim przejdę do omówienia charakteru i celowości stosowania *action research* w edukacji, chciałbym zestawić ze sobą badania formalne, zwane także akademickimi, z badaniami w działaniu.

Główne podobieństwo pomiędzy oboma rodzajami badań polega na tym, że oba wykorzystują metodę naukową. Poza tą ogólną przestrzenią pojawiają się same różnice. O ile badania formalne skupiają się na testowaniu teorii i są bardzo rygorystyczne pod kątem doboru próby, wielkości próby, zastosowania określonych technik do danego problemu badawczego, o tyle w badaniach w działaniu nie odgrywa to najważniejszej roli⁸². Zwolennicy badań w działaniu podkreślają nawet, że badania formalne poprzez swój rygoryzm odsuwają się od problemu. Nie do końca lub nie zawsze jest to zgodne z prawdą. Prawdą jest natomiast, że celem badań formalnych nie jest rozwiązanie problemu, w przeciwieństwie do badań w działaniu. Celem badań w działaniu nie jest gromadzenie szerokiej wiedzy naukowej, chodzi w nich raczej o zgromadzenie takiej wiedzy, która będzie wystarczająca do poradzenia sobie w danej sytuacji czy też z daną sytuacją.

Różnice pomiędzy oboma rodzajami badań w doskonały sposób ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1. Badania formalne vs. badania w działaniu

	BADANIA FORMALNE	BADANIA W DZIAŁANIU
doświadczenie badawcze	duże	niewielkie
cele	uogólniona wiedza przeznaczona do szerokiego odbioru	rezultaty służące poprawie działań w lokalnej sytuacji
metoda identyfikacji problemów	przegląd innych wyników badań i poszerzenie ich zasięgu	obecne problemy lub potrzebne ulepszenia dla danej sytuacji
przegląd literatury	dokładne rozeznanie w uprzednio przeprowadzonych badaniach i korzystanie ze źródeł pierwotnych	korzystanie z niektórych źródeł pierwotnych oraz źródeł wtórnych, szczególnie z dobrych praktyk

⁸⁰ Wilfred Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K Liszka, [w:] Hanna Čverniková, Bogusława Dorota Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 33.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Louis Cohen, Lawrence Manion, *Research Methods in Education*, Routledge, London, New York 1998.



próba badawcza	losowa lub reprezentatywna na dużej populacji	członkowie danej społeczności, nielosowa
projekt badań	rygorystyczna kontrola w długim czasie	elastyczny, krótki czas realizacji, kontrola przy pomocy triangulacji
podejście	dedukcyjne, stworzona hipoteza badawcza do zweryfikowania	rozumowanie indukcyjne – obserwacje, interpretacja, rekomendacje
dane i analiza	kwestionariusze oparte na założeniach statystycznych	grupowanie surowych danych przy pomocy statystyki deskryptywnej (opisowej)
wykorzystanie wyników	znaczenie (wymowa) teoretyczne	znaczenie praktyczne

Opracowane na podstawie tabeli „Comparison of Academic or Formal Research with Action Research” z „Action Research in Education”, State of NSW, Department of Education and Training, Professional Learning and Leadership Development Directorate, 2010, s. 1⁸³.

W uzupełnieniu do powyższej tabeli warto przytoczyć zalety i celowość realizacji badań w działaniu wymienione przez Louisa Cohena i Lawrence Manion. Ich zdaniem *action research* to badania, które:

- stanowią bodziec do działania, którego celem jest zrealizowanie czegoś szybciej niż w przy pomocy alternatywnych środków;
- realizuje się w sytuacji dotyczącej konkretnych ludzi i relacji międzyludzkich w kontekście efektywności ich pracy, zaangażowania i morale;
- koncentrują się na analizie pracy i ma na celu poprawę funkcjonowania w zawodzie i efektywności zawodowej;
- dotyczą zmian organizacyjnych, służących poprawie funkcjonowania danej branży;
- dotyczą planowania i polityki na ogół w zakresie administracji społecznej;
- dotyczą innowacji i zmiany oraz sposobów implementacji zmian w ramach określonego systemu;
- koncentrują się na rozwiązaniu realnych problemów, zanurzonych w określonym kontekście, w których dany problem powinien zostać rozwiązany;
- dają możliwość rozwinięcia wiedzy teoretycznej, szczególnie dotyczącą samej metody⁸⁴.

Są to badania określane mianem „konkretnych” ze względu na swój praktyczny wymiar. Powyższe wskazania do realizacji badań w działaniu w znakomity sposób odnoszą się do procesu monitorowania podstawy programowej kształcenia w zawodach, którego dotyczy ta publikacja, i nieustannego doskonalenia wskazań, wynikających z podstawy, do realizacji określonych planów i programów nauczania w poszczególnych typach szkół, przez konkretnych nauczycieli, z konkretnymi uczniami w danym zawodzie, w określonym kontekście gospodarczym, politycznym, społecznym, w jakim zanurzona jest szkoła, zarówno w odniesieniu do środowiska rynku edukacyjnego, jak i środowiska lokalnego, a szczególnie samorządowego. Kontekstowość monitorowania, jak i badań w działaniu w ogóle, to klucz do ich zrozumienia.

⁸³ *Action Research in Education*, State of NSW, Department of Education and Training, Professional Learning and Leadership Development Directorate, 2010.

⁸⁴ Louis Cohen, Lawrence Manion, *Research Methods...*, op. cit, s. 187–188.



4. Edukacyjne badania w działaniu

Jak już pisałem wcześniej, badania w działaniu realizowane są w określonym otoczeniu, w naturalnych warunkach, z udziałem zainteresowanych wynikami osób, które same stają się badaczami. Ze względu na swój charakter wydają się wręcz idealną metodą pracy dla nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy dzięki przeprowadzonej analizie badawczej w ramach *action research* mogą mieć wpływ na szybkie i efektywne ulepszenie procesu nauczania.

Badania w działaniu, w tym edukacyjne badania w działaniu, charakteryzują się kilkoma cechami. Są bowiem:

1. Zintegrowane – prowadzone są w ramach normalnej praktyki, codziennego funkcjonowania w danym zawodzie czy w danej sytuacji;
2. Refleksyjne – stanowią proces, w którym ze względu na swoją spiralność, o której wspominał Lewin, z realizacją określonego planu przeplata się refleksja nad podejmowanymi działaniami;
3. Elastyczne – dobór metod badawczych jest zmienny i zależy od problemu i kontekstu, a dane uzyskane w procesie badawczym są rozpatrywane w świetle danego kontekstu;
4. Aktywne – stanowią proces generowania zmian metodą małych kroków;
5. Trafne – odpowiadają na konkretne potrzeby konkretnych aktorów danej sytuacji społecznej;
6. Cykliczne – mają charakter badań wielokrotnych, powtarzanych w celu wyjaśnienia określonego problemu, służący pogłębionemu zrozumieniu tematu i w efekcie zastosowaniu najbardziej właściwych zmian;
7. Skoncentrowane – zogniskowane na jednej kwestii w jednym zakresie;
8. Zespołowe – wymagające współpracy różnych osób, ich powodzenie zależy od zaangażowania całego zespołu, którego dotyczy problem;
9. Zaplanowane – odpowiednio przemyślane i przygotowane na każdym etapie;
10. Symultaniczne – dzięki realizacji osoby-praktycy, zaangażowani w daną sytuację, zdobywają nową wiedzę na temat swojej działalności i codziennej praktyki⁸⁵.

Rola nauczyciela i dyrektora w ramach realizacji badań metodą *action research*, w tym monitorowania, jest znacząca i wielowymiarowa. Realizując poszczególne kroki w ramach faz badawczych *action research*, nauczyciel czy dyrektor jest nie tylko zaangażowany w określoną sytuację, zainteresowany nakreśleniem problemu i znalezieniem rozwiązania. Jest również badaczem i – co szczególnie ważne – „refleksyjnym praktykiem”, czyli osobą, która wykorzystuje refleksję „nad własnym praktycznym doświadczeniem do osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym (...) zawodzie”⁸⁶. Jak podkreślają Dorota Obidniak i Agnieszka Pfeiffer, kluczem do zrozumienia określenia „refleksyjny praktyk” jest pojęcie refleksji zawodowej nauczyciela i/lub dyrektora rozumianej

⁸⁵ *Action Research in Education*, op. cit., s. 2.

⁸⁶ Wanda Woronowicz, *Refleksja, sumienie, edukacja*, PAP, Słupsk 2006, s. 72.



jako „zastanowienie, namysł, analizowanie oraz wyprowadzanie rozważnych, adekwatnych i uprawomocnionych wniosków ważących na zawodowych decyzjach”⁸⁷. Takie podejście do wykonywania zawodu nauczyciela czy dyrektora wskazuje na jego podmiotowość, i co za tym idzie (co ważne szczególnie w przypadku nauczycieli) – swobodę decyzyjną, związaną z wykonywaniem codziennej pracy. Doskonałym przykładem na podmiotowy charakter działań nauczyciela w ramach kompleksowego charakteru *action research* w perspektywie monitorowania nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach (jak i każdej podstawy programowej) jest tworzenie programu nauczania dla zawodu. Zgodnie z założeniami PPKZ i ustawodawcy nauczyciel jest jednocześnie twórcą, jak i wykonawcą zamierzonych celów programowych.

Jednak refleksyjny praktyk to także osoba, która nieustannie się uczy, doskonali i wzbogaca swoją pedagogiczną praktykę. Zdobywa wiedzę nie tylko teoretyczną, ale – również dzięki realizacji badań w działaniu – także praktyczną, wspierającą nauczyciela w jego codziennej pracy. Idea refleksyjnego praktyka powinna również odnosić się do dyrektora szkoły, który zdobywa wiedzę zarówno jako nauczyciel, jak i jako osoba zarządzająca, kontrolująca, wymagająca i rozliczająca innych z realizacji założonych szkolnych programów nauczania. Dlatego też realizacja działań monitorujących w pracy nauczyciela i dyrektora, szczególnie w aspekcie niemalże permanentnej zmiany ze strony rynku pracy, metod nauczania, ustawodawcy, powinna stanowić podstawę warsztatu pedagogicznego, pobudzać do refleksji i pomagać w rozwiązywaniu problemów.

Tym, co ponadto powinno cechować refleksyjnego praktyka w aspekcie badań w działaniu, w tym monitorowania PPKZ, jest szczerść wobec siebie i dostrzeżenie tego, co zostało zrobione dobrze, co źle, co można poprawić, co należy zmienić. Tylko dzięki takiej postawie – szczerści i otwartości na zmiany – nauczyciel czy dyrektor będzie mógł zrobić krok do przodu w swoim zawodowym rozwoju i tylko dzięki temu badania w działaniu, w tym monitorowanie, będą miały sens⁸⁸. Badania w działaniu wpisane w praktykę życia społecznego odnoszą się do poznania i twórczego działania, które, jak zauważa Jerzy Kunikowski, „są jakby dwiema stronami jednorodnej czynności, jaką jest celowe oddziaływanie człowieka na otaczającą rzeczywistość, albowiem w złożonym procesie oddziaływania na przyrodę czy też warunki życia społecznego człowiek styka się zawsze z problemami, które musi rozwiązywać, wyjaśniać i zgłębiać, aby uczynić krok naprzód”⁸⁹.

Zrozumienie wartości edukacyjnych badań w działaniu – zarówno w sensie praktycznym, jak i samorozwoju – pozwolą nauczycielowi i dyrektorowi na wykorzystanie w pełni szansy, jaką *action research* ze sobą niesą. Bez odpowiedniego zaplanowania, skupienia na temacie, szczerści, odpowiedzialności, indywidualnej i kolektywnej(!) refleksji nad wynikami badań realizacja tej metody badawczej mija się z celem. Doniosłość edukacyjnych badań w działaniu wiąże się z ich wartością dla samego praktyka, a nie dla wyabstrahowanego przedstawiciela danego systemu edukacyjnego, stworzonego na podstawie szeroko zakrojonych badań formalnych.

Edukacyjne badania w działaniu są procesem, w którym uczestnicy procesu badają swoją edukacyjną, pedagogiczną praktykę systematycznie i dokładnie, używając określonych technik

⁸⁷ Dorota Obidniak, Agnieszka Pfeiffer, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Opisywanie i analizowanie problemów edukacyjnych*, Biblioteczka OUPiS-ZNP, Warszawa, s. 7.

⁸⁸ Ibidem, s. 73.

⁸⁹ Jerzy Kunikowski, *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Fundacja Rozwoju Edukacji Europejskiej i Bezpieczeństwa, Warszawa 2002.



badawczych⁹⁰. I chyba jak w żadnym innym obszarze, w jakim realizuje się badania w działaniu, to właśnie w edukacji niemożliwe jest powodzenie kolejnych faz badawczych *action research* i osiągnięcie zakładanych celów bez współpracy zespołowej. Najdobitniej ujęta to Heidi Watts, wskazując na główne założenia, na których powinny opierać się edukacyjne badania w działaniu. Zdaniem Watts:

- nauczyciele i dyrektorzy powinni pracować najlepiej jak potrafią nad zidentyfikowanymi problemami;
- nauczyciele i dyrektorzy staną się bardziej skuteczni w realizacji zamierzonych celów, kiedy będą się zachęcać nawzajem do zbadania realizacji pracy własnej, a następnie rozważą wspólnie sposoby radzenia sobie z konkretnymi problemami;
- nauczyciele i dyrektorzy powinni pomagać sobie nawzajem, pracując w grupie;
- praca z kolegami pomaga nauczycielom i dyrektorom w ich rozwoju zawodowym⁹¹.

Kolektywność badań w działaniu nie służy temu, żeby miały one większą moc teoretyczną. Służą lepszemu rozwiązaniu problemu, a także – o czym dość rzadko się pamięta – mogą wspierać budowanie silniejszych relacji pomiędzy pracownikami danej szkoły, a także poprzez wymianę opinii rozszerzają zakres alternatywnych sposobów myślenia i podejść do badanego problemu⁹². I choć tak ceniona przez badaczy w ramach badań formalnych nadbudowa teoretyczna może się pojawić po realizacji szeregu badań w działaniu, a pewne pojawiające się w wyniku badań symptomy mogą posłużyć nauczycielowi, dyrektorowi lub szkole do zbudowania teorii, to będzie miała ona niemalże zawsze lokalny zasięg oddziaływania. Poza tym, szczególnie w odniesieniu do edukacyjnych badań w działaniu, wiemy już, co podkreślają Mary Brydon-Miller, Davydd Greenwood i Patricia Maguire, że to nie tyle teoria powinna mieć wpływ na praktykę, co ma być generowana przez praktykę i przydatna tylko w takim zakresie, w jakim służy praktyce do osiągnięcia pozytywnych zmian społecznych⁹³. I choć zakusy na to, żeby na podstawie podejmowanych w szkole badań w ramach *action research* zbudować nową teorię będą się co rusz pojawiały, to warto pamiętać o tym, że nie temu one służą, a teoria może pełnić jedynie służebną rolę wobec praktyki.

Tym, co budzi szczególne kontrowersje metodologiczne w odniesieniu do badań w działaniu, obok ich zbyt praktycznego charakteru i pewnego dogmatyzmu w sytuacji, kiedy nauczyciel zapragnie na podstawie uzyskanych wyników zbudować uniwersalną teorię, jest umiejscowienie nauczyciela (dyrektora) w roli badacza. Dla zwolenników formalnego podejścia do badań, umiejscowienie badacza tak blisko przedmiotu badanego, jego niemalże emocjonalne zaangażowanie w proces badawczy i brak obiektywizmu, rzutuje na wartość badania. Tymczasem dla zwolenników edukacyjnych badań w działaniu połączenie roli pedagoga i badacza jest ich największą wartością z tego względu, że to nauczyciel najlepiej potrafi zdiagnozować problemy, najlepiej rozumie specyfikę określonych działań, szczególnie kiedy, tak jak w przypadku PPKZ, mamy do czynienia z innowacyjnymi działaniami. Będzie potrafił też nadać właściwą wagę określonym działaniom, nie tracąc czasu na to – co z punktu widzenia pracy nauczyciela czy dyrektora

⁹⁰ Eileen Ferrance, *Action Research*, op. cit., s. 1.

⁹¹ Heidi Watts, *When Teachers are Researchers, Teaching Improves*, *Journal of Staff Development*, 1985, Vol. 6, No 2, ss. 118–127, s. 118.

⁹² Craig A. Mertler, C. M. Charles, *Introduction to Education Research*, Allyn & Bacon Boston 2008, s. 308.

⁹³ Mary Brydon-Miller, Davydd Greenwood, Patricia Maguire, *Why action research?*, *Action Research*, Vol. 1, No 1, ss. 9–28, s. 15.



– nie jest istotne, choć na przykład dla badacza z zewnątrz może wydawać się interesujące. Poza tym motywacją do poprawnego i efektywnego badania w działaniu jest dla nauczycieli i dyrektorów to, że zajmują się problemami, które dotyczą ich samych, mogą je realizować w każdej chwili, uzyskując niemal natychmiastowe wyniki. A dzięki badaniom mają szansę na lepsze zrozumienie i poprawę stosowanych przez nich praktyk edukacyjnych⁹⁴.

Ażeby jednak wartość *action research* dla poprawy jakości działań edukacyjnych była skuteczna, niezbędne jest spełnienie pewnego warunku: nauczyciele i dyrektorzy, a także inne osoby z otoczenia szkoły, realizujące badania w działaniu powinni pamiętać o tym, że rola badacza jest bardzo trudna, wymaga przestawienia się na inne tory myślenia, szczególnego namysłu i różni się od pracy pedagoga. Wypełnienie zadań przypisanych do obu tych ról w jednym czasie jest bardzo skomplikowane, niemniej jeśli uda się je właściwie, rzetelnie i poprawnie zrealizować, mogą przynieść nauczycielowi i dyrektorowi wiele pożytku.

Odnosząc się do edukacyjnych badań w działaniu realizowanych w szkole, w tym monitorowania PPKZ, warto w tym momencie szczególnie mocno podkreślić rolę dyrektora szkoły. A jest ona kluczowa. Od jego postawy wobec tych działań zależy ich powodzenie. Jego otwartość wobec procesu *action research* i wynikających z niego niekiedy trudności, umiejętność krytycznego myślenia, logicznej analizy, a potem szczerza, kolektywna, bezstronna refleksja nad informacjami zebranymi na podstawie badań, to jedne z głównych elementów powodzenia całego działania wpisanego w ramy *action research*.

Na koniec omówienia charakteru, roli i celu edukacyjnych badań w działaniu warto wymienić kilka obszarów, w ramach których ta metoda badawcza może być szczególnie użyteczna. Są to:

- metody nauczania – w sytuacji kiedy stare metody zostały zastąpione nowymi;
- strategia uczenia się – po przyjęciu zintegrowanego systemu nauki;
- ewaluacja i monitorowanie – służące nakreśleniu przebiegu i oceny podejmowanych działań po konkretnej interwencji;
- postawy i wartości – w przypadku modyfikacji systemów wartości oczekiwanych od uczniów w pewnych aspektach ich życia;
- rozwój nauczycieli – po wprowadzeniu metod nauczania i w sytuacji pracy nad awansem zawodowym nauczycieli;
- zarządzanie i kontrola – po wprowadzeniu zmian w systemie nauczania;
- administracja – po wprowadzeniu działań mających na celu zwiększenie efektywności administracyjnych placówek⁹⁵.

Badania w działaniu to bardzo interesująca i pożyteczna forma zbierania danych. Realizowane z namysłem, odpowiednio zaplanowane, właściwie zanalizowane – z zastrzeżeniem uczciwości i otwartości wszystkich uczestników procesu badawczego – *action research* mogą w bardzo szybki i skuteczny sposób wpłynąć na poprawę realizacji określonych zadań edukacyjnych w placówce, a także udoskonalić warsztat pracy nauczycieli i dyrektorów, szczególnie w sytuacji gruntownej zmiany edukacyjnej.

⁹⁴ Craig A. Mertler, C. M. Charles, *Introduction to...*, op. cit.

⁹⁵ Louis Cohen, Lawrence Manion, *Research Methods*, op. cit., s. 194.





ROZDZIAŁ III

1. Monitorowanie jako element pracy nauczycieli i dyrektorów

W ideę badań w działaniu w doskonały sposób wpisuje się proces monitorowania realizacji podstawy programowej, który powinien stanowić jeden z podstawowych elementów pracy zarówno nauczyciela, dyrektora, jak i placówek nadzorujących działania szkoły, ale mających na celu wspieranie szkoły w realizacji jej zadań dydaktycznych, oraz organów prowadzących szkoły.

Monitorowanie realizacji podstawy programowej jest procesem poznawczym, stanowiącym jeden z elementów nadzoru pedagogicznego. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku, zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, zmodyfikowano pojęcia ewaluacji, kontroli i wspomagania. Jednocześnie wprowadzono pojęcie monitorowania w odniesieniu do zbierania i analizy informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki⁹⁶. Wprowadzono również zmianę, mówiącą o tym, że „pracę szkoły lub placówki w zakresie ustalonym na dany rok szkolny przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w podstawowych kierunkach polityki oświatowej państwa” mogą monitorować również wizytatorzy i starsi wizytatorzy⁹⁷.

W załączniku do wyżej wymienionego rozporządzenia znajdują się zapisy, podkreślające rolę monitorowania na różnych etapach kształcenia. Jest tam mowa m.in. o monitorowaniu „procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci”,⁹⁸ monitorowaniu i „analizowaniu osiągnięć uczniów”⁹⁹ czy monitorowaniu podejmowanych działań wychowawczych. Co więcej, „wnioski z monitorowania są wspólnie analizowane i wykorzystywane w planowaniu, organizowaniu i realizowaniu działań”¹⁰⁰ podejmowanych przez placówkę. Ta analiza ma służyć określonemu – sprecyzowanemu w załączniku do rozporządzenia – celowi: modyfikacji (w razie potrzeby) danego elementu monitorowania, czyli np. koncepcji pracy placówki czy poszczególnych działań prowadzonych

⁹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku, zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2013 r., poz. 560.

⁹⁷ Ibidem, s. 4.

⁹⁸ Ibidem, s. 6.

⁹⁹ Ibidem, s. 9.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 19.

przez szkołę lub placówkę z uwzględnieniem „oczekiwań osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki”¹⁰¹.

Efektom monitorowania realizacji podstawy programowej ujętego w ramy procesu poznawczego oraz analizy wyników z monitorowania ma być przede wszystkim poprawa (wzrost) „efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów”¹⁰². Ustawodawca zaznacza także, że w szkole i placówce należy monitorować i analizować osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych¹⁰³. Na podstawie uzyskanych analiz formułuje się wnioski i wdraża je do codziennej praktyki. Podkreśla się także wartość monitorowania i uzyskanych na jego podstawie analiz, szczególnie w odniesieniu do uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, w kontekście potwierdzenia skuteczności podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych¹⁰⁴. Jako domniemaną skuteczność rozumie się sukces uczniów na dalszych etapach kształcenia lub na rynku pracy¹⁰⁵.

Wprowadzenie, dzięki rozporządzeniu, pojęcia monitorowania jako jednego z elementów służących analizie pracy pedagogów i szkół było bardzo dobrym posunięciem. Niemniej wprowadzenie tego zapisu w rozporządzeniu zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁰⁶ oraz uszczegółowienie, że monitorowanie może być przeprowadzone również przez wizytatorów, pozostawia na samym procesie monitorowania odium kontroli i z tego powodu może być źle rozumiane przez wielu nauczycieli i dyrektorów szkół. Tym samym wyniki analiz monitorujących mogą służyć nie tyle poprawie działań nauczycieli lub placówki, co potwierdzaniu fałszywych oczekiwań wobec szkół ze strony organów prowadzących i nadzorujących. Nie taka jest idea monitorowania i nie temu monitorowanie powinno służyć. Co więcej, zapisy ustawodawcy w jednym rozporządzeniu wprowadzają pojęcia kontroli, ewaluacji i monitorowania – w efekcie ujęte w ramy rozporządzenia w sprawie nadzoru. Może to prowadzić do niezręcznej sytuacji traktowania wyników z ewaluacji i monitorowania, przez niektórych uczestników nadzoru pedagogicznego, jako narzędzia służącego kontroli i egzekucji określonych założeń. A nie takie były intencje ustawodawcy.

Wyróżnienie tych pojęć – początkowo kontroli i ewaluacji, a w zapisach z 2013 roku również monitorowania (wspomagania) – miało na celu wskazanie różnych celów dla każdego z tego typu działań. Traktowanie wyników analiz z procesu ewaluacji i monitorowania w ramach procesów egzekucyjnych jest błędne, niezgodne z rozporządzeniami ustawodawcy. Jest także szkodliwe dla działania szkoły oraz ma negatywny wpływ na efektywność pracy nauczycieli. Dlatego też warto przyjrzeć się bliżej każdemu z tych określeń i wyraźnie odróżnić je od siebie.

¹⁰¹ Ibidem, s. 15.

¹⁰² Ibidem, s. 9.

¹⁰³ Ibidem, s. 9.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 9.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 9.

¹⁰⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. Nr 168, poz. 1324.



2. Monitorowanie, ewaluowanie, kontrolowanie...

Pomimo coraz bardziej precyzyjnych zapisów i oczekiwań ustawodawcy, dotyczących charakteru monitorowania, precyzyjne uchwycenie jego specyfiki nie jest do końca jasne. Monitorowanie zostało zdefiniowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego jako „działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”¹⁰⁷. Jednak co cechuje owo działanie? W jaki sposób je realizować w praktyce? Jaki charakter ma ten proces? Czemu służy? Jaki jest jego cel? Jak odnosi się do – znanych i prowadzonych w placówkach dużo dłużej oraz bardziej oswojonych i zakorzenionych – kontroli i ewaluacji?

Zanim odpowiem na powyższe pytania, wyjaśniając czym jest monitorowanie, zasadnym wydaje się wskazanie różnic pomiędzy monitorowaniem a kontrolą. Kontrola, wpisana w formy nadzoru pedagogicznego, ma na celu sprawdzenie, jak przebiega przestrzeganie przepisów prawa, które odnoszą się do działalności wychowawczej i dydaktycznej szkoły lub placówki. Ma charakter incydentalny (w przeciwieństwie do monitorowania), co niekiedy warunkuje niemożność prześledzenia dłuższego procesu, który jest efektem danego zaniedbania lub nieprawidłowości. Skutkiem kontroli jest przekazanie raportu z kontroli ze wskazanymi wnioskami i zaleceniami do właściwego organu prowadzącego szkołę lub/i zlecającego kontrolę.

Wspólne dla kontroli i monitoringu jest to, że „przestrzegają wypracowania założonych produktów, zgodności z aktami prawnymi”¹⁰⁸, przy czym monitorowanie to proces ciągły, polegający na systematycznym zbieraniu i analizowaniu „ilościowych i jakościowych informacji na temat wdrażanego całościowo przedsięwzięcia”¹⁰⁹ realizowany przy okazji wprowadzenia nowych przepisów. Celem monitorowania jest śledzenie procesu i – stosowanych w jego ramach – metod wdrażania nowych zaleceń, w tym przypadku nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach. Wyniki z monitorowania dają obraz sytuacji, ale – w przeciwieństwie do kontroli – monitorowanie nie ma charakteru „karzącego”, a wspierający, wskazujący to, co można poprawić, co warto zmienić. W przypadku monitorowania – w przeciwieństwie do kontroli – nie mówi się o nieprawidłowościach, a o elementach do zmiany, powtórnej analizy, obszarach do skorygowania, wrażliwych punktach czy dobrych praktykach. Monitorowanie ma za zadanie usprawnić działanie szkoły lub placówki w warunkach zmiany, do której trudno się przyzwyczaić i która – z różnych przyczyn – może być trudna do wprowadzenia. Dzięki procesowi monitorowania można wychwycić „słabe punkty” i wprowadzić modyfikacje, przekładające się w efekcie na lepsze wyniki ewentualnej kontroli w tych obszarach. Monitorowanie prowadzone w tym duchu może służyć ewaluacji, prowadzonej w placówce, jako procesowi mającemu na celu zbadanie długotrwałych czy też długoterminowych rezultatów działań podjętych na danym polu.

¹⁰⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. Nr 168, poz. 1324 z późn. zm.

¹⁰⁸ Monika Bartosiewicz-Niziołek, Monika Marcinkowska-Bachlińska, Wanda Kozyra, Alicja Karczmarczyk, Joanna Żebrowska, *Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju. Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach*, KOWEŻiU, Warszawa 2014, s. 19.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 19.



Dużo częściej niż z kontrolą monitorowanie mylone jest z ewaluacją. Najprostszym sposobem na rozróżnienie obu tych procesów będzie odwołanie się do porównania badań w działaniu i badań formalnych, o których była mowa w poprzednim rozdziale. Badania ewaluacyjne ze względu na swój metodologiczny charakter wpisują się w obszar badań formalnych, są realizowane najczęściej przez grupę zewnętrznych ewaluatorów (wyjątkiem może, ale nie musi, być ewaluacja wewnętrzna – choć i w tym przypadku ewaluatorzy-badacze, z racji wejścia w rolę badacza, są niejako „zewnętrzni” wobec problemu, choć ten na poziomie bycia nauczycielem i osobą realizującą dany program dotyka ich osobiście), incydentalnie, wskutek wprowadzenia jakiejś interwencji (może być nią np. zmiana w aktach prawnych i wynikające z tego zmiany w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, jak chociażby nowa PPKZ) w celu dowiedzenia się, co miało wpływ na taką, a nie inną realizację zadań, nakreślenie obszarów problemowych, prześledzenie ścieżek wprowadzania zmian i procesów, które temu towarzyszyły. Badania ewaluacyjne mogą służyć wypracowaniu tzw. dobrych praktyk, określić potrzeby szkoły i/lub opisać sytuację oraz funkcjonowanie szkoły w obliczu zmiany, a także w zależności od momentu realizacji ewaluacji wspierać proces zmiany. Ewaluacja nie jest jednak, w przeciwieństwie do monitorowania nastawiona na szybką zmianę, nie ma charakteru ciągłego, często nie jest przeprowadzana przez samych nauczycieli i nie ma „wsobnego” charakteru. Powołując się na trafną metaforę Marii Czerepaniak-Walczak, w monitoring, jako formie badania w działaniu, „głos mają i 'ichtiolodzy i ryby'”, to znaczy i badacze i uczestnicy badanych sytuacji i zjawisk¹¹⁰, a w ewaluacji głos (ostateczny, zawarty w raporcie z ewaluacji i rekomendacjach) najczęściej mają jedynie 'ichtiolodzy', czyli ewaluatorzy-badacze i zewnętrzni eksperci.

Co więcej, w przypadku monitorowania u osób biorących udział w badaniu i zarazem przeprowadzających badanie rodzi się poczucie, że „są na liście uczestników przyjęcia, a nie na liście dań”¹¹¹. I choć monitoring i ewaluacja mogą służyć podobnym celom, czyli np. autodiagnozie szkoły, weryfikacji prawidłowości obranych metod nauczania, celowości i efektywności planów oraz programów nauczania, samoocenie podjętych działań czy dostosowania oferty doskonalenia do potrzeb szkoły¹¹², to są one osiągnane przy pomocy różnych środków i zazwyczaj mają dla uczestników badania inny wymiar poznawczy. Ma to duże znaczenie szczególnie w odniesieniu do monitorowania podstawy programowej, a konkretnie realizacji autorskich programów nauczania przez nauczycieli. Wprawdzie dzięki procesowi ewaluacji można otrzymać w powyższym zakresie szereg interesujących rozwiązań i dobrych praktyk, jednak specyfika działań edukacyjnych sprawia, że opisane wcześniej, cudze doświadczenia, działania i wyciągnięte z nich wnioski mogą być bardzo mało lub w ogóle nieprzydatne w pracy innego nauczyciela czy dyrektora – ponieważ są wyrwane z kontekstu, który stanowi o wartości badań w działaniu, jakim jest monitorowanie. To jeszcze jeden argument przemawiający za koniecznością i wartością monitorowania podstawy programowej w pracy nauczyciela.

Wydaje się zatem, że najlepszym sposobem myślenia o monitorowaniu jest traktowanie go nie jako narzędzia kontroli, a jako edukacyjnego badania w działaniu, służącemu szybkiej, praktycznej zmianie, poprawie warunków pracy nauczyciela, oferty dydaktycznej szkoły i skutecznej

¹¹⁰ Maria Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 19 (2/2014), ss. 181–194, s. 183.

¹¹¹ Ibidem, s. 183.

¹¹² Monika Bartosiewicz-Niziołek, Monika Marcinkowska-Bachlińska, Wanda Kozyra, Alicja Karczmarczyk, Joanna Żebrowska, *Zaproszenie do ewaluacji...*, op. cit., s. 20.



realizacji efektów kształcenia, wynikających z podstawy programowej, zaplanowanej w szkolnym planie nauczania.

Żeby dobrze rozumieć ten paradygmat badawczy, należy pamiętać o czterech cechach edukacyjnego badania w działaniu. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, badania w działaniu mają – po pierwsze – charakter sytuacyjny, czyli dotyczą konkretnego problemu w konkretnym kontekście. Po drugie, charakteryzują się szczególnym typem uczestnictwa, ponieważ członkowie zespołu badawczego uczestniczą w badaniach i jednocześnie je przeprowadzają. Po trzecie, mają charakter samooceniający, a ich celem jest nieustanne doskonalenie praktyki. I po czwarte, są w założeniu zespołowe, badacze, badani, nauczyciele i dyrektor pracują razem, na każdym etapie realizacji badań¹¹³. Pamiętając o powyższych warunkach i celach monitorowania, które jest formą edukacyjnego badania w działaniu, będzie można docenić jego wagę, adekwatnie je zastosować i oddzielić je na każdym poziomie analizy, a przede wszystkim nadzoru, od kontroli i ewaluacji.

Jednym z głównych procesów wywołującym w szkołach dużą zmianę, stwarzającym nową jakość, zmieniającym wektory działań, wpływającym na efekty uczenia się uczniów oraz zmianę oczekiwań osób, organizacji i instytucji korzystających z oferty szkoły/placówki, wymagającym monitorowania jest wprowadzenie nowej podstawy programowej, jak miało to miejsce w 2012 roku w szkołach kształcących w zawodzie w Polsce.

Jak zauważa Teresa Janicka-Panek¹¹⁴, monitorowanie podstawy programowej daje między innymi możliwość uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie efekty edukacyjne daje realizacja podstawy programowej – zarówno w zakresie ogólnym, jak i jednostkowym?
- Czy zajęcia zaplanowane przez nauczyciela/nauczycieli są zgodne z podstawą programową?
- W jakim stopniu nauczyciele przestrzegają zaleceń, wynikających z podstawy programowej?

i najważniejsze oraz najciekawsze z punktu widzenia monitoringu jako procesu:

- Jak i o jakie treści można byłoby uszczegółowić, wzbogacić podstawę programową w celu uczynienia z niej lepszego źródła wiedzy o efektach kształcenia?¹¹⁵.

¹¹³ Maria Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu...*, op. cit., s. 184.

¹¹⁴ Teresa Janicka-Panek, *Monitorowanie (skuteczne i nieuciążliwe) podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wewnątrzszkolnej*, ORE, Warszawa 2014, s. 12–13.

¹¹⁵ Ibidem, s. 13.



3. Rodzaje monitorowania w edukacji

Monitoring może i powinien mieć charakter wewnętrzny i zewnętrzny. Ten pierwszy rodzaj monitorowania realizacji podstawy programowej ma charakter *mikro* i powinien być prowadzony przez dyrektora szkoły i samych nauczycieli – wspólnie, w ramach refleksji nad podejmowanymi działaniami, wynikającymi z wdrażania nowej podstawy programowej w różnych jej aspektach realizowanych w szkole. Monitoring zewnętrzny może mieć zasięg *mezo* i *makro*. Na poziomie *mezo* dostarcza informacji o realizacji podstawy programowej w szkołach, np. kuratorom oświaty, którzy uzyskują dane dotyczące swojego regionu, czy organom prowadzącym dane szkoły czy typy szkół. Poziom *makro* dotyczy zbiorczej analizy wyników z monitorowania, a jej wyniki są ważnymi wskaźnikami dla instytucji centralnych w aspekcie informacji na temat realizacji podstawy programowej w szkołach, jak i obszarów, które wymagają uszczegółowienia lub wprowadzenia działań naprawczych.

Zbliżoną do powyższego, choć bardziej sprecyzowaną na poziomie *mikro*, jest typologia edukacyjnych badań w działaniu zaproponowana przez Eileen Ferrance. Na jej podstawie można wyróżnić 4 rodzaje monitorowania: indywidualne, kolaboratywne, szkolne-całościowe i lokalne.

Monitorowanie indywidualne (*individual*) to takie, w którym jeden nauczyciel skupia się na konkretnym problemie w danej klasie. W przypadku szkoły zawodowej może to być na przykład konkretny program nauczania, opracowany przez nauczyciela i śledzenie efektów tego programu przy pomocy badań monitorujących. Badaczem jest nauczyciel, który badając również samego siebie, ocenia wartość, efektywność i metody zaproponowane w ramach swojego programu nauczania, a wyniki badań przedstawia dyrektorowi oraz innym nauczycielom w celu znalezienia wspólnych dróg rozwiązań dla obszarów problemowych.

Monitorowanie kolaboratywne (*collaborative*) może dotyczyć kilku nauczycieli, np. grupa nauczycieli kształcących w danym zawodzie w danej szkole. Realizowane jest najczęściej w kilku klasach, na kilku zajęciach w określonym obszarze tematycznym lub w ramach określonego problemu. Ten rodzaj monitorowania może służyć sprawdzeniu komplementarności programów nauczania realizowanych przez różnych nauczycieli zawodu w ramach jednej kwalifikacji.

Monitorowanie szkolne-całościowe (*school-wide*) dotyczy całej szkoły i angażuje swoim zasięgiem wszystkich aktorów procesu dydaktyczno-wychowawczego, którzy wymieniają się ze sobą refleksjami, doświadczeniami, analizami, ze szczególnym zwróceniem aspektu na indukcyjny charakter badań – od szczegółu do ogółu – czyli od indywidualnych, jednostkowych doświadczeń nauczycieli i/lub dyrektora, do ogólnych wskazań w realizacji podstawy programowej w celu np. polepszenia oferty edukacyjnej szkoły.

Monitorowanie lokalne (*district-wide*) obejmuje swoim zasięgiem kilka szkół, podlegających temu samemu organowi prowadzącemu szkoły lub kształcących w tym samym zawodzie, lub prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie danej kwalifikacji. Taki rodzaj monitorowania może służyć szerszej wymianie opinii, lepiej dostosować ofertę szkół do lokalnego rynku pracy, jak również mieć szybki i efektywny wpływ na środowisko nauczycieli i dyrektorów w aspekcie kształcenia w zawodzie i realizacji PPKZ¹¹⁶.

¹¹⁶ Action Research in Education, op. cit., s. 4 i 5.



Powyższe rozróżnienie nie kładzie dużego nacisku na monitorowanie *makro*, które można byłoby nazwać monitorowaniem centralnym (*central*). Być może wynika to z tego, że ten rodzaj monitorowania nie dostarcza błyskawicznych, praktycznych rozwiązań w duchu metody badań w działaniu. Niemniej rola tego rodzaju monitorowania jest nie do przecenienia, szczególnie w pierwszej fazie wprowadzenia nowej podstawy programowej. Realizacja monitorowania w skali *makro* – np. tego, które jest realizowane przez KOWEŻiU w ramach projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”, o którym będzie mowa w następnym rozdziale – niesie za sobą, oprócz ogromnej wiedzy uzyskanej z badań, także wartość dodaną, wpływającą na realizację monitorowania w skali *mikro*, wyrażającą się w dwóch elementach:

- zrozumienia (oswojenia) przez dyrektorów i nauczycieli roli monitorowania jako procesu metodologicznego i poznawczego;
- poznania zakresu, celu oraz charakteru monitorowania i dzięki temu możliwości odwołania się i wykorzystania w monitorowaniu na poziomie *mikro* (indywidualnym, kolaboratywnym czy szkolnym) założeń i struktury monitorowania na poziomie *makro*.

Poniższa tabela przedstawia różne typy monitorowania w aspekcie badań w działaniu w odniesieniu do poszczególnych elementów realizacji badania, w przypadku monitorowania podstawy programowej kształcenia w zawodach¹¹⁷.

Tabela 2. Zestawienie rodzajów monitorowania w ujęciu metody *action research*

	Monitorowanie mikro			Monitorowanie mezo	Monitorowanie makro
	Monitorowanie indywidualne	Monitorowanie kolaboratywne	Monitorowanie szkolne-całościowe	Monitorowanie lokalne	Monitorowanie centralne
Punkt zogniskowania	Jeden konkretny problem w danej klasie	Kilka problemów w kilku klasach lub w jednej klasie	Problem dotyczący całej szkoły lub obszaru działania szkoły, którym zainteresowani są wszyscy uczestnicy procesu	Obszar obejmujący kilka szkół, zogniskowanie na lokalnej strukturze	Obszar obejmujący wiele szkół, zogniskowanie na większej terytorialnej strukturze
Możliwość wsparcia	Ze strony mentora, dyrektora, technologii, danych, aktów prawnych	Ze strony innych nauczycieli, osób zarządzających	Ze strony szkoły jako instytucji, ekspertów zewnętrznych	Ze strony władz lokalnych, facylitatora, ekspertów zewnętrznych	Ze strony władz i organizacji centralnych, kuratorium, ekspertów zewnętrznych

¹¹⁷ Opracowanie własne na podstawie tabeli „Types of action research” w: *Action Research in Education*, op. cit., s. 6.



Potencjalny wpływ	Na pracę zawodową, samoocenę, program nauczania	Pracę zawodową, samoocenę, program nauczania, podejmowane dalsze kroki	Na restrukturyzację i zmiany w szkole, politykę szkoły, zaangażowanie rodziców, ewaluację planów nauczania	Alokację źródeł, profesjonalne wsparcie szkoły/szkół, zmiany struktur organizacyjnych, oświatową politykę lokalną	Zmiany w prawie, profesjonalne wsparcie szkół
Wartości dodane	Realizacja praktyki w oparciu o badania	Poprawa komunikacji pomiędzy nauczycielami, tworzenie się i poprawa relacji w szkole	Poprawa komunikacji, relacji i współpracy w szkole, wzmocnienie zespołu	Poprawa komunikacji, współpracy i relacji pomiędzy szkołą a organami prowadzącymi, budowanie zespołu, dzielenie się wizją rozwoju	Wzmocnienie roli szkoły w realizacji planów i programów nauczania, wsparcie nauczycieli, dyrektorów i organów prowadzących oraz organów nadzoru w wartości i konieczności realizacji PPKZ

Reasumując, monitorowanie – niezależnie od swojego typu – znacznie poszerza wiedzę nauczycieli i dyrektorów na temat wprowadzonych zmian. Wykorzystanie idei badań w działaniu, w tym monitorowania, zarówno na poziomie mikro, mezo i makro jest dla nauczycieli i dyrektorów przyczynkiem do refleksji na temat realizacji zadań wynikających z kształcenia, szczególnie w sytuacji zmiany.

Korzystanie z osiągnięć metodologicznych badań w działaniu, monitorowania w edukacji jest ważne, ponieważ pozwala zmierzyć się z własnymi problemami, a nie problemami innych ludzi, które choć z pozoru podobne mogą nie być adekwatne do naszych¹¹⁸. Badania w działaniu mają szczególną wartość dla pracy nauczycieli i dyrektorów szkół, ponieważ:

- mogą zacząć się od razu i – dzięki poprawnemu przeprowadzeniu badań i właściwej refleksji – dać wymierne efekty bardzo szybko;
- pozwalają na lepsze zrozumienie ograniczeń, a także podejmowanie właściwych, niemalże „szytych na miarę” wyzwań;
- dzięki swemu procesualnemu charakterowi monitoring realizowany w myśl badań w działaniu umożliwia budowanie silniejszych relacji w zespole;
- pozwalają na dostrzeżenie alternatywnych ścieżek rozwoju, a dzięki zespołowemu charakterowi – odpowiedzenie na wiele ważnych z punktu widzenia pracy nauczyciela i dyrektora pytań¹¹⁹.

¹¹⁸ Craig A. Mertler, C. M. Charles, *Introduction to...*, op. cit., s. 308.

¹¹⁹ Ibidem, s. 308.



3. Rodzaje monitorowania w edukacji

Monitorowanie podstawy programowej wpisane w ramy edukacyjnych badań w działaniu to ogromna szansa dla nauczycieli i dyrektorów, a także wsparcie w ich codziennej pracy. Zrozumienie znaczenia tego procesu, który z racji swego charakteru upodmiotawia i angażuje badawczo nauczycieli, oraz wpisanie go w codzienną praktykę edukacyjną daje nadzieję na obranie właściwego kierunku na drodze realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w ramach określonego systemu edukacyjnego.





ROZDZIAŁ IV

1. Refleksyjny status monitorowania *makro*

Monitorowanie zewnętrzne, centralne, realizowane na poziomie *makro* jest specyficznym typem monitorowania, mogącym stanowić duży metodologiczny zgrzyt dla ortodoksyjnych wyznawców metody badań w działaniu. Wynika to z tego, że monitorowanie centralne najdalej odbiega od idei badań w działaniu, jako tych, które służą szybkiemu wprowadzeniu zmian w praktyce. Zasada „akcja-reakcja”, tak ważna dla idei *action research*, na poziomie centralnym nie ma bezpośredniego zastosowania. Nie chcę się upierać przy konieczności traktowania monitorowania w skali *makro* jako idealnego przykładu edukacyjnego badania w działaniu. Zdaję sobie również sprawę z tego, że monitorowanie to może się wydawać bliskie ewaluacji zewnętrznej. Jednak nie bez kozery nazywa się monitorowaniem, a nie ewaluacją.

Monitorowanie centralne to działanie, które służy nie tylko zebraniu danych, ale także pobudzeniu do refleksji dyrektorów i nauczycieli nad formą, rolą i wartością monitorowania jako procesu w codziennej działalności szkoły. Refleksja ta odwołuje się do praktyki, co jest jednym z filarów idei badań w działaniu. Dane z monitorowania na poziomie *makro* służą zebraniu wiedzy, która może być na przykład impulsem do zaprojektowania zmian legislacyjnych, jednak owe zmiany z pewnością nie będą mogły być wprowadzone błyskawicznie, ponieważ wymagają szczególnej refleksji, namysłu i analiz. Oprócz tego monitorowanie na poziomie centralnym ma ogromne znaczenie na poziomie wartości poznawczej dla dyrektorów i nauczycieli (np. w kontekście myślenia o badaniu, metodologii) i chociażby z tego powodu powinno być kontynuowane. A wyniki z monitorowania w skali *makro* powinny być poddawane szczególnie uważnej analizie.

Przykładem monitorowania zewnętrznego, centralnego, *makro* jest realizowane przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej monitorowanie realizacji podstawy programowej kształcenia w zawodach w ramach projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”. Jego wyniki zostały ujęte w „Raporcie końcowym z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach”¹²⁰ oraz w „Raporcie zbiorczym z przeprowadzonego w 2014 roku monitorowania procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia

¹²⁰ Tomasz Sobierajski, *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEŻIU, Warszawa 2013.

w zawodach"¹²¹. Przydatność obu publikacji dla nauczycieli i dyrektorów szkół oraz realizacji przez nich – na tej podstawie i z wykorzystaniem tych doświadczeń – monitorowania w skali *mikro* na wewnętrzne potrzeby szkoły jest znacząca, ponieważ pozwala im na prześledzenie i wychwycenie poszczególnych elementów wdrażania podstawy programowej, które warto wziąć pod lupę w procesie monitorowania. A tym samym pomóc w realizacji monitorowania na poziomie wewnętrznym i stworzyć szansę na poprawę jakości funkcjonowania szkoły w sytuacji zmiany podstawy programowej.

2. Charakterystyka monitorowania wdrażania PPKZ prowadzonego przez KOWEziU

Celem monitorowania było zebranie informacji na temat procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach oraz pozyskanie informacji na temat potrzeb nauczycieli w zakresie szkoleń.

Przedmiotem monitorowania było poznanie opinii i działań podejmowanych w procesie planowania oraz realizacji kształcenia zawodowego przez dyrektorów szkół i nauczycieli, a także uzyskanie informacji na temat oferty edukacyjnej szkół, w odpowiedzi na wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Monitorowanie zrealizowane w 2013 roku było skoncentrowane na organizacji procesu kształcenia zawodowego, a monitorowanie zrealizowane w 2014 roku skupiało się na realizacji procesu wdrażania PPKZ.

Proces monitorowania w 2013 roku został podzielony na 5 obszarów badawczych:

1. Możliwości kształcenia (oferta edukacyjna szkół, indywidualizacja kształcenia, doradztwo zawodowe, informacja edukacyjno-zawodowa);
2. Szkolny plan nauczania;
3. Program nauczania dla zawodu;
4. Warunki realizacji kształcenia (baza technodydaktyczna, współpraca z pracodawcami);
5. Doskonalenie zawodowe kadry zarządzającej i nauczycieli.

¹²¹ Raport zbiorczy z przeprowadzonego w 2014 roku monitorowania procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach, wersja robocza, Warszawa 2014.



Natomiast proces monitorowania w 2014 roku został podzielony na 6 obszarów badawczych:

1. Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły / monitoring i ewaluacja;
2. Oferta edukacyjna szkoły;
3. Plan i program nauczania dla zawodu;
4. Warunki realizacji kształcenia;
5. Realizacja podstawy programowej kształcenia w zawodach;
6. Doskonalenie zawodowe.

Poszczególne obszary stanowiły podstawę do skonstruowania narzędzi badawczych w ramach metody o charakterze ilościowym, wykorzystanych w procesie monitorowania.

Do opracowania założeń i procedur monitorowania powołany został zespół metodologiczny. W jego skład wchodził przedstawiciel: Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Kuratorów Oświaty, Dyrektorów szkół, przedstawicieli uczelni wyższych.

Uwzględniając specyfikę kształcenia w poszczególnych typach szkół (zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych), na potrzeby monitorowania w 2013 roku opracowano cztery kwestionariusze ankiet:

- kwestionariusz ankiety dla dyrektora zasadniczej szkoły zawodowej;
- kwestionariusz ankiety dla dyrektora technikum;
- kwestionariusz ankiety dla dyrektora szkoły policealnej;
- kwestionariusz ankiety dla nauczycieli kształcenia zawodowego w zasadniczej szkole zawodowej, technikum i szkole policealnej.

A w przypadku monitorowania w 2014 roku przygotowano 6 kwestionariuszy ankiet:

- kwestionariusz ankiety dla dyrektora zasadniczej szkoły zawodowej;
- kwestionariusz ankiety dla dyrektora technikum;
- kwestionariusz ankiety dla dyrektora szkoły policealnej;
- kwestionariusz ankiety dla nauczyciela kształcenia zawodowego;
- kwestionariusz ankiety dla dyrektora szkoły zawodowej specjalnej;
- kwestionariusz ankiety dla nauczyciela szkoły zawodowej specjalnej.

Kwestionariusze ankiet dla dyrektorów poszczególnych typów szkół różniły się między sobą w odniesieniu do niektórych pytań i kafeterii odpowiedzi, które zostały dostosowane do określonego typu szkoły.

Kwestionariusze ankiet dla dyrektorów i nauczycieli składały się z kilkadziesiątu pytań i zostały podzielone zgodnie z przyjętymi w procesie wyznaczania celów i przedmiotu monitorowania obszarami badawczymi, o których wspomniano powyżej. Badania realizowane były przy pomocy techniki CAWI.



Do udziału w monitorowaniu zaproszono szkoły publiczne oraz szkoły niepubliczne na prawach szkół publicznych i były to:

- zasadnicze szkoły zawodowe;
- technika;
- szkoły policealne (w 2013 roku były to szkoły dla młodzieży oraz dla dorosłych, a w 2014 roku tylko szkoły dla młodzieży, wyłączeniem szkół dla dorosłych).

W monitorowaniu w 2013 roku nie uczestniczyły szkoły specjalne oraz technika uzupełniająca. Monitorowaniem w 2014 roku objęto szkoły specjalne oraz Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze i Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii.

W poniższej tabeli zostały zestawione dane dotyczące rozkładu liczbowego poszczególnych typów szkół, które wzięły udział w monitorowaniu w 2013 i 2014 roku ze wskazaniem ich procentowego udziału w ogólnej liczbie szkół danego typu.

Tabela 3. Zestawienie danych dotyczące rozkładu liczbowego poszczególnych typów szkół, które wzięły udział w monitorowaniu w 2013 i 2014 roku

	Liczba szkół danego typu	Liczba szkół uczestniczących w monitorowaniu	Wielkość próby w skali ogólnej
MONITOROWANIE W 2013 ROKU ¹²²			
Zasadnicza szkoła zawodowa	1689	284	17%
Technikum	2167	526	24%
Szkoła policealna	3177 ¹²³	122	4%
Ogółem	7033	932 ¹²⁴	13%
MONITOROWANIE W 2014 ROKU			
Zasadnicza szkoła zawodowa	1304	397	30%
Technikum	1999	770	39%
Szkoła policealna	370 ¹²⁵	125	34%
Ogółem	3673	1292	35%

W monitorowaniu, oprócz wymienionych obszarów badawczych, wprowadzono dodatkowo pytania dotyczące nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Było to ważne z dwóch

¹²² W monitorowaniu z 2013 roku szkoły, które wzięły udział w badaniu, kształciły łącznie w 114 zawodach ze 193 zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, w których odbywa się kształcenie w danym zawodzie.

¹²³ Liczba szkół policealnych dla młodzieży i dorosłych.

¹²⁴ W monitorowaniu realizowanym w 2013 roku szkoły mogły zgłaszać do monitorowania 1, 2 lub 3 zawody, co dało w efekcie próbę 2188 zawodów-szkół.

¹²⁵ Liczba szkół policealnych dla młodzieży.



powodów, po pierwsze, ze względu na zmianę listy zawodów, a po drugie, z powodu wyodrębnienia w zawodach kwalifikacji.

Jak już wspominałem, nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wskazuje zawody nauczane w szkołach ponadgimnazjalnych, w których wyodrębniono kwalifikacje oddzielnie potwierdzane w procesie kształcenia w systemie egzaminów zewnętrznych. Tak więc w odróżnieniu od stanu dotychczasowego, zamiast jednego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe zdawanego po ukończeniu szkoły, obecnie uczniowie szkół zawodowych jeszcze w trakcie nauki w szkole przystępują do tylu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie, ile kwalifikacji wyodrębniono w danym zawodzie (czyli od jednej do trzech). Zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach¹²⁶ każda z kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie stanowi samodzielną kompletną całość, obejmując określony zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych.

3. Możliwości kształcenia w ramach nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

W związku z tym, że monitorowanie z 2013 roku skupione było na planowaniu wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, ważnym obszarem były „Możliwości kształcenia”, w ramach którego pytano m.in. o: źródła informacji dla nauczycieli na temat zmian w kształceniu zawodowym obowiązujących od 1 września 2012 roku; wpływ klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły; opracowanie i uruchomienie kwalifikacyjnych kursów zawodowych (KKZ); formy informowania rodziców uczniów na temat zmian w kształceniu zawodowym; realizację doradztwa zawodowego w szkole; badanie losów absolwentów oraz sposoby monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Jednymi z najbardziej interesujących – w kontekście wprowadzonych zmian – wyników były te, które dotyczyły wpływu nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego na ofertę edukacyjną szkoły.

Wprowadzenie nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego mogło wpłynąć na zmiany w ofercie edukacyjnej szkół. Czy tak się stało?

¹²⁶ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. z 2012 r., poz. 184.



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi dyrektorów na pytanie „W jaki sposób nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły?”



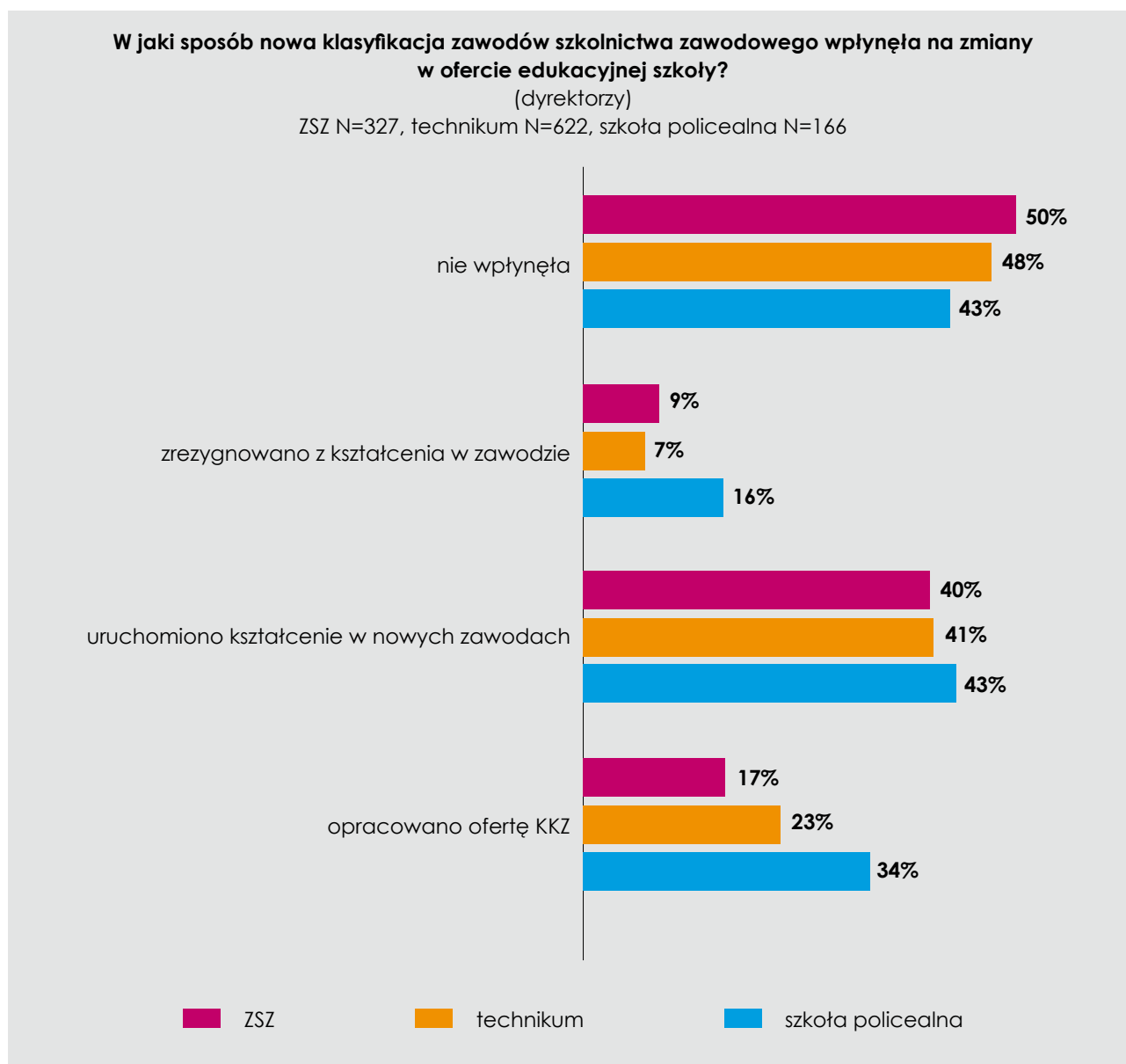
Liczba N odpowiedzi jest większa niż ogólna liczba pytaných dyrektorów szkół, badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Blisko połowa badanych (48%) stwierdziła, że nowa klasyfikacja zawodów kształcenia zawodowego nie wpłynęła na zmianę oferty edukacyjnej szkoły. Zdaniem co jedenastego dyrektora (9%) w szkole, którą kieruje, zrezygnowano z kształcenia w zawodzie, ale za to w dwóch piątych (41%) badanych szkół uruchomiono kształcenie w nowych zawodach. Ofertę kształcenia w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych opracowano w co piątą badaną szkołę (22%).

Dużo więcej informacji na temat tego, jak nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofertach edukacyjnych szkół, daje przyjrzenie się rozkładowi odpowiedzi dyrektorów ze względu na typy szkół (Wykres 2).



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi dyrektorów na pytanie „W jaki sposób nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły?” w podziale na typy szkół



Liczba N odpowiedzi jest większa niż ogólna liczba pytaných dyrektorów szkół, badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

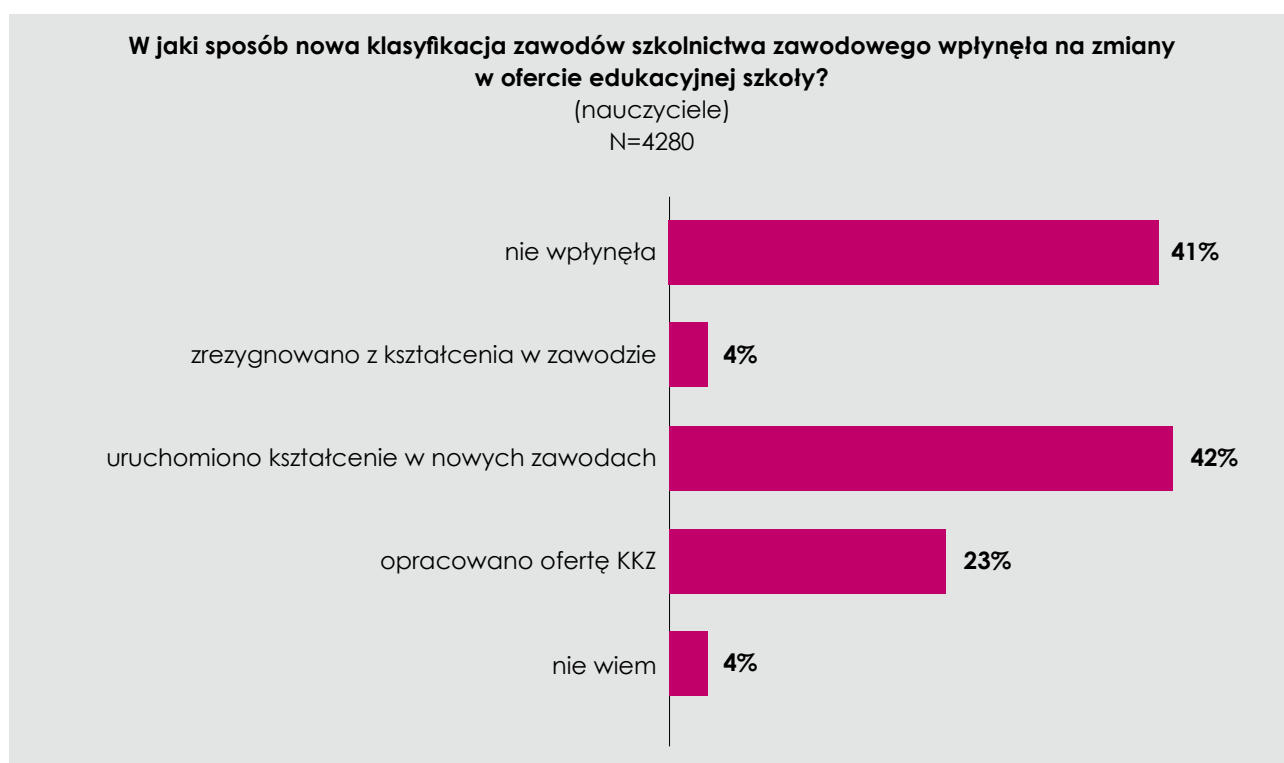
Nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego nie miała wpływu na zmianę oferty edukacyjnej szkoły w połowie monitorowanych zasadniczych szkół zawodowych (wskazanie co drugiego dyrektora – 50%) i techników (48%), a także w dwóch piątych szkół policealnych (43%). Z kształcenia w zawodzie zrezygnowano w co jedenastej zasadniczej szkole zawodowej (9%), w co trzynastym technikum (7%) i w co szóstej szkole policealnej (16%). Jednocześnie (w liczbach względnych) w 40% szkół, niezależnie od ich typu, uruchomiono kształcenie w nowych zawodach. Duże różnice pojawiają się natomiast w przypadku opracowania oferty kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Kursy takie, zdaniem dyrektorów, opracowano tylko w co szóstej badanej

3. Możliwości kształcenia w ramach nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego

zasadniczej szkole zawodowej (17%), w co czwartym badanym technikum (23%) oraz w co trzeciej szkole policealnej (34%).

Nieco inny rozkład odpowiedzi ma miejsce w przypadku nauczycieli zapytanych o to, w jaki sposób nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły.

Wykres 3. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie „W jaki sposób nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły?”



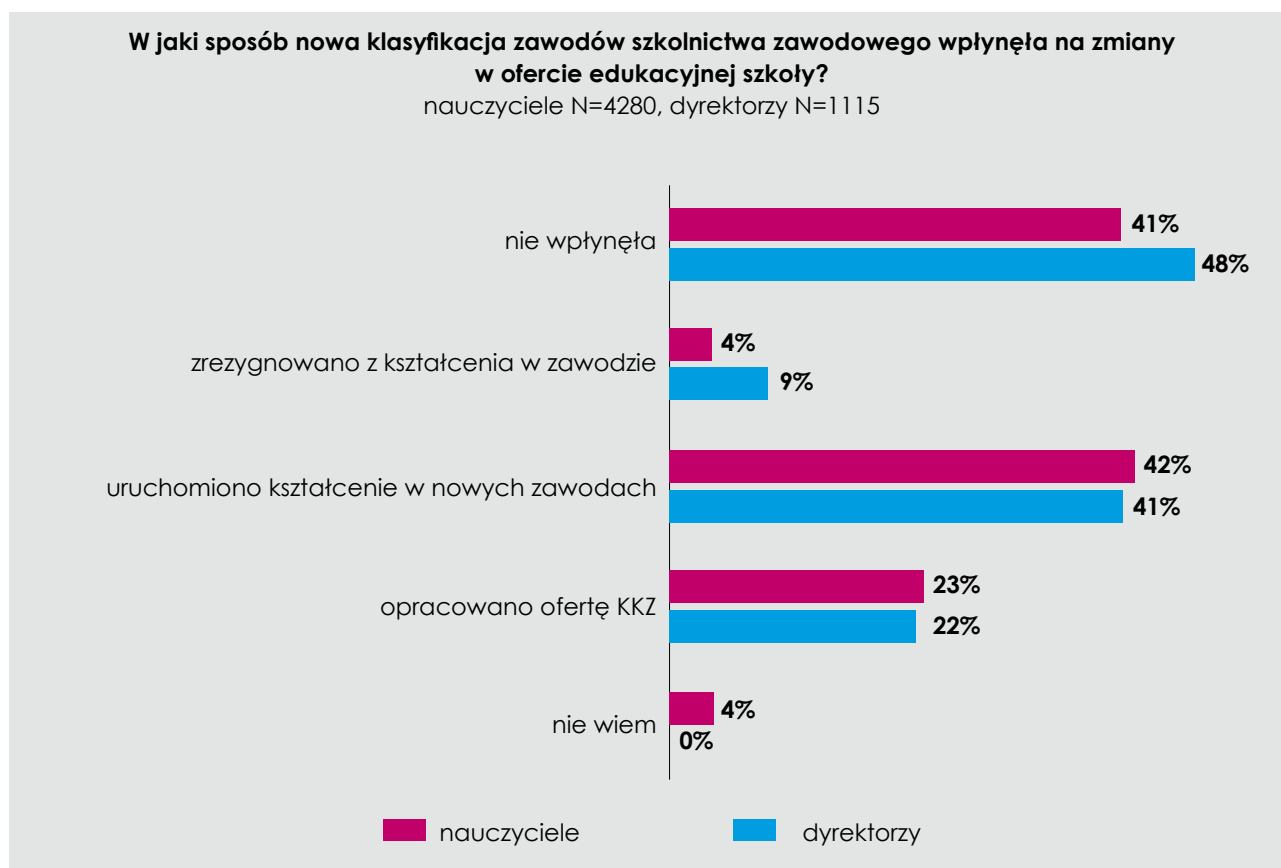
Liczba N odpowiedzi jest większa niż ogólna liczba pytanycy, badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Ponad 40% nauczycieli stwierdziło, że nowa klasyfikacja zawodów nie wpłynęła na zmianę oferty szkoły oraz że uruchomiono w szkole kształcenie w nowych zawodach. Zdaniem 4% nauczycieli zrezygnowano z kształcenia w zawodzie, a co czwarty nauczyciel (23%) podkreślił, że opracowano w szkole ofertę kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Na wykresie 4. zostały zestawione ze sobą rozkłady odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów na pytanie o zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły, wywołanej wprowadzeniem nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „W jaki sposób nowa klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego wpłynęła na zmiany w ofercie edukacyjnej szkoły?”



Liczba N odpowiedzi jest większa niż ogólna liczba pytaných dyrektorów szkół i nauczycieli, badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Największe rozbieżności w odpowiedziach pojawiają się w przypadku odpowiedzi dotyczącej tego, że nowa klasyfikacja nie wpłynęła na ofertę edukacyjną szkoły – tak twierdzi blisko połowa dyrektorów (48%) i o kilka punktów procentowych mniej nauczycieli (41%). Dużo mniejsze, choć również zauważalne różnice zdań między nauczycielami a dyrektorami można dostrzec w przypadku odpowiedzi dotyczącej rezygnacji szkoły w kształceniu w zawodzie. Zdaniem co jednego dyrektora (9%) szkoła zrezygnowała z kształcenia w zawodzie. Na tę zmianę wskazała tylko połowa nauczycieli (4%).



4. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach przez szkoły

Zanim zapytano dyrektorów i nauczycieli o szkolne plany nauczania i programy nauczania dla zawodu, poproszono dyrektorów o przedstawienie form monitorowania wdrażania PPKZ, które realizują w swoich szkołach. Wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach zaowocowało wprowadzeniem nowych programów nauczania i szkolnych planów nauczania. To znów sprawia, że niezbędne powinno być monitorowanie przez dyrektora szkoły procesów wdrażania PPKZ i realizacji programów nauczania pod kątem ich optymalności i wprowadzenia w nich ewentualnych zmian w przyszłych latach szkolnych. Monitorowanie zostało zdefiniowane w rozporządzeniu¹²⁷ Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego jako „działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”¹²⁸. **W przypadku nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach monitorowanie w szkołach powinno polegać na obserwacji kolejnych elementów wdrażania tejże podstawy pod kątem jej celowości, wymagań i efektów.** Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach w szkole może dotyczyć różnych elementów procesu wdrażania i być prowadzone różnymi metodami.

Ze względu na wagę procesu monitorowania wdrażania podstawy programowej w szkołach zapytano o to, w jaki sposób dyrektorzy go monitorują.

Wykres 5. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „W jaki sposób monitorował/a Pan/Pani wdrażanie podstawy programowej kształcenia w zawodach w roku szkolnym 2012/2013?”



¹²⁷ § 2 pkt 11 dodany z dniem 14 czerwca 2013 r. przez § 1 pkt 1 lit. b) rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 13.560).

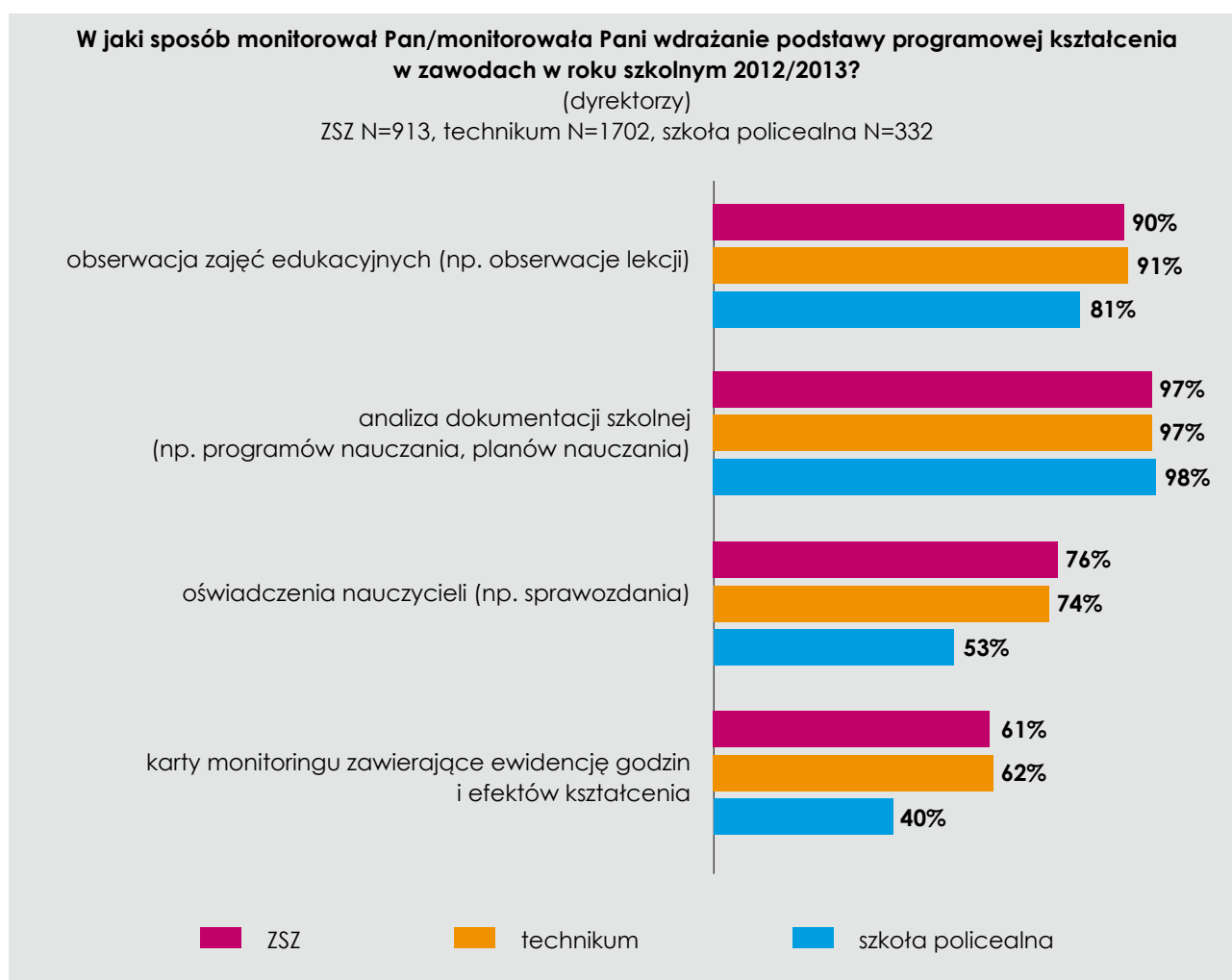
¹²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. Nr 168, poz. 1324, z późn. zm.



Liczba N odpowiada liczbie przypadków szkół kształcących w danym zawodzie z uwzględnieniem możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Najczęstszą formą monitorowania, z jakiej korzystają dyrektorzy badanych szkół, jest analiza dokumentacji szkolnej (Wykres 5). Robi to większość dyrektorów szkół – 97% wskazań. Dziesięciu na dziesięciu dyrektorów przeprowadza obserwację zajęć edukacyjnych, uczestnicząc w lekcjach (89%). Prawie trzy czwarte dyrektorów (72%) zbiera sprawozdania od nauczycieli dotyczące wdrażania podstawy programowej, a sześciu na dziesięciu dyrektorów prowadzi karty monitoringu, zawierające ewidencję godzin i efektów kształcenia. Rozkład, jeśli chodzi o typy szkół, wskazuje na różnicę między odpowiedziami dyrektorów zasadniczych szkół zawodowych i techników, a odpowiedziami dyrektorów szkół policealnych (Wykres 6).

Wykres 6. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „W jaki sposób monitorował/a Pan/Pani wdrażanie podstawy programowej kształcenia w zawodach w roku szkolnym 2012/2013?” w podziale na typy szkół



Liczby N odpowiadają liczbom przypadków w poszczególnych typach szkół kształcących w zawodzie z uwzględnieniem możliwości wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

4. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach przez szkoły

Największe różnice w odpowiedziach dyrektorów widać w przypadku oświadczeń nauczycieli, które stanowiły trzy czwarte wskazań w przypadku zasadniczych szkół zawodowych i techników, a jedynie połowę wskazań w przypadku szkół policealnych, oraz kart monitoringu zawierających ewidencję godzin i efektów kształcenia, które stanowiły blisko dwie trzecie wskazań w przypadku zasadniczych szkół zawodowych i dwie piąte wskazań w przypadku szkół policealnych.

Oprócz wymienionych w kafeterii form monitorowania dziewięciu na dziesięciu dyrektorów (93%) wskazało, że prowadzą w szkole, którą kierują, również inne formy monitorowania.

Najczęściej wskazywane przez dyrektorów formy monitoringu to: „dziennik elektroniczny”; „indywidualne rozmowy z nauczycielami”; „spotkania z zespołami przedmiotów zawodowych”; „monitorowanie realizacji podstawy programowej – załącznik w dzienniku lekcyjnym, wywiad, sprawozdania z komisji przedmiotowych”. Niektórzy dyrektorzy w kategorii „inne, jakie?” zamieścili informację o tym, że prowadzą „karty monitoringu zawierające ewidencję godzin” pomimo, że w kafeterii pytania była odpowiedź „karty monitoringu zawierające ewidencję godzin i efektów”. Być może część dyrektorów prowadzi tylko ewidencję godzin, a nie monitoruje efektów, bo nie mają świadomości, że trzeba i warto to robić.

W monitorowaniu wdrażania podstawy programowej realizowanym w 2014 roku pytania dotyczące monitorowania podstawy programowej i kwalifikacyjnych kursów zawodowych zostały zawarte w module „Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły / monitoring i ewaluacja”.

Z deklaracji dyrektorów wynika, że niemal we wszystkich monitorowanych szkołach kształcących w zawodzie przeprowadzano monitoring procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach.

W monitorowaniu z 2014 roku niemal wszyscy badani dyrektorzy badanych szkół monitorowali proces wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach przez analizę dokumentacji szkolnej. Robiło to 95% dyrektorów zasadniczych szkół zawodowych, 97% dyrektorów techników i 95% dyrektorów szkół policealnych. Wśród najczęściej wskazywanych metod monitorowania znalazły się także: obserwacja zajęć edukacyjnych (ZSZ – 86%, T – 92% i SP – 83%), analiza ewidencji godzin (ZSZ – 84%, T – 88% i SP – 69%) oraz prowadzenie indywidualnych rozmów/wywiadów z nauczycielami (ZSZ – 75%, T – 78%, SP – 71%). Rozkład wyników dotyczących monitorowania PPKZ przez nauczycieli przedstawia poniższy wykres.



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „W jaki sposób monitorował Pan/monitorowała Pani wdrażanie podstawy programowej kształcenia w zawodach w roku szkolnym 2013/2014” w podziale na typy szkół

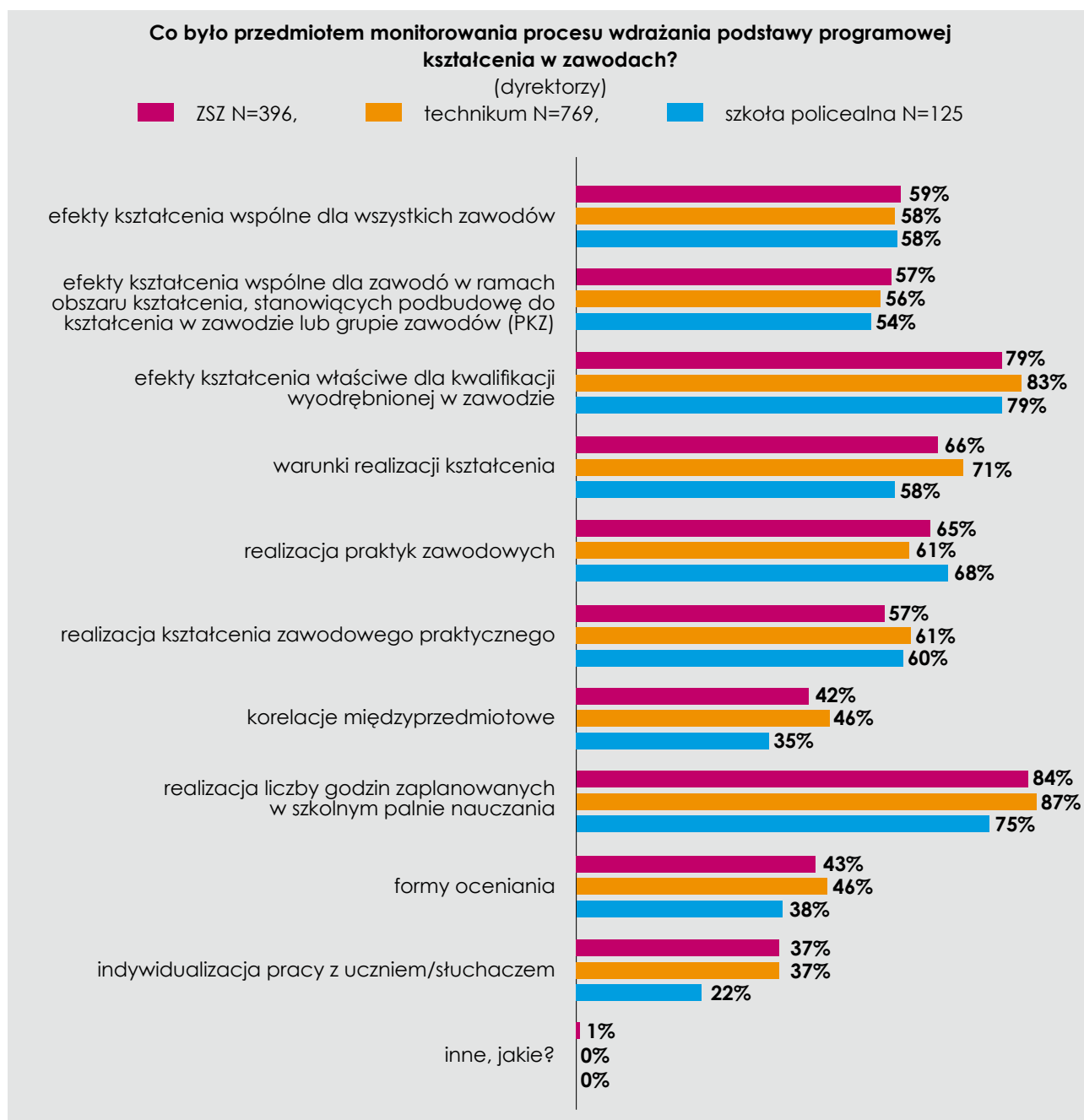


Liczby N odpowiadają liczbom przypadków w poszczególnych typach szkół kształcących w zawodzie z uwzględnieniem możliwości wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

4. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach przez szkoły

Zdecydowana większość dyrektorów ZSZ i techników biorących udział w monitorowaniu wskazała na realizację liczby godzin zaplanowanych w szkolnym planie nauczania (odpowiednio dla ZSZ – 84%, T – 87%, SP – 75%) i efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie (dla ZSZ – 79%, T – 83%, SP – 79%) jako najczęściej wskazywany przedmiot monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodzie.

Wykres 8. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „Co było przedmiotem monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach” w podziale na typy szkół

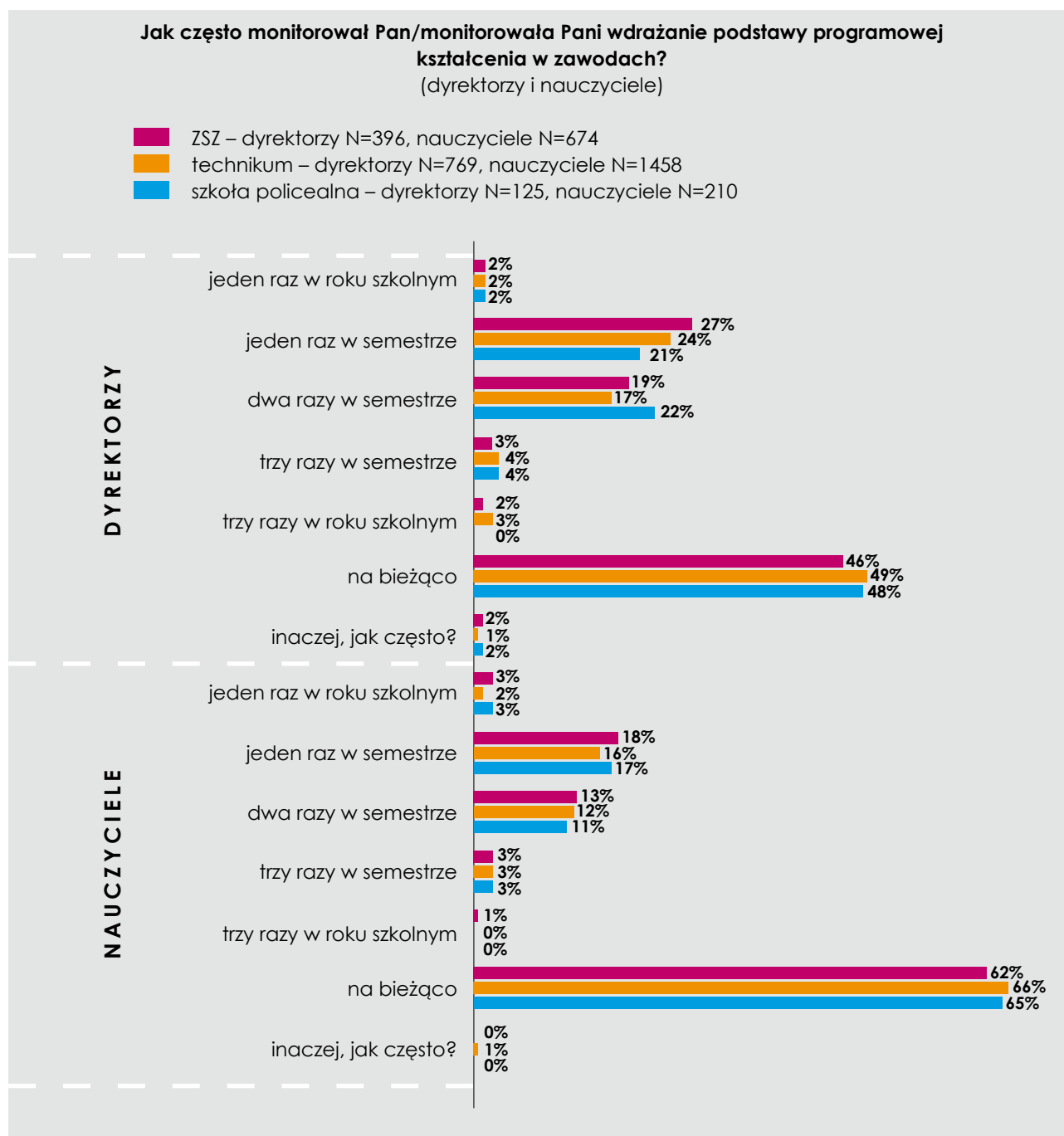


Liczby N odpowiadają liczbom przypadków w poszczególnych typach szkół kształcących w zawodzie z uwzględnieniem możliwości wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.



Na pytanie o to, jak często monitorowano wdrażanie PPKZ, dyrektorzy niemal w połowie odpowiedzi „na bieżąco” (ZSZ – 46%, T – 49%, SP – 48%). W przypadku nauczycieli odpowiedź „na bieżąco” była udzielana dużo częściej niż w przypadku dyrektorów (odpowiednio dla ZSZ – 62%, T – 66%, SP – 65%).

Wykres 9. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Jak często monitorował Pan/monitorowała Pani wdrażanie podstawy programowej kształcenia w zawodach” w podziale na typy szkół



Liczby N odpowiadają liczbom przypadków w poszczególnych typach szkół kształcących w zawodzie z uwzględnieniem możliwości wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

5. Szkolne plany nauczania

Kolejnym ważnym obszarem monitorowania wyszczególnionym szczególnie silnie w monitorowaniu w 2013 roku, a nieco mniej w monitorowaniu z 2014 roku, były szkolne plany nauczania. W pierwszym monitorowaniu w ramach tego segmentu zadano pytania m.in. o: kolejność realizacji kwalifikacji w przypadku, kiedy w zawodzie, w którym kształci szkoła, wyodrębniono więcej niż jedną kwalifikację; zaplanowanie w szkolnych planach nauczania terminów przystąpienia uczniów do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie; sposób realizacji wspólnych efektów kształcenia w zawodach oraz formy zastępstw w przypadku nieobecności na zajęciach nauczyciela prowadzącego kształcenie w zawodzie.

Jak już to zostało wspomniane wcześniej, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych określa ramowe plany nauczania dla publicznych szkół ponadgimnazjalnych prowadzących kształcenie zawodowe¹²⁹. Zgodnie z § 4 ust. 1 i 5 tego rozporządzenia na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły ustala szkolny plan nauczania, w którym określa dla poszczególnych klas (semestrów) na danym etapie edukacyjnym tygodniowy (semestralny) wymiar godzin odpowiednio:

- 1) poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego oraz zajęć z wychowawcą;
- 2) poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego, przy czym dyrektor szkoły ustala też obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia zawodowego dla danego zawodu;
- 3) zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych;
- 4) dodatkowych zajęć edukacyjnych, jeżeli takie zajęcia są prowadzone¹³⁰.

W odniesieniu do kształcenia zawodowego ramowe plany nauczania wskazują łączny minimalny wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych z podziałem na kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie zawodowe praktyczne. Rozdziału tych godzin na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia zawodowego (wynikające z realizowanego programu nauczania) dokonuje dyrektor szkoły.

W szkolnym planie nauczania szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe należy także uwzględnić praktyczną naukę zawodu, która jest integralnym elementem kształcenia zawodowego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu praktyczna nauka zawodu może być realizowana w formie zajęć praktycznych lub praktyk zawodowych¹³¹.

¹²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 2012 r., poz. 204.

¹³⁰ Ibidem.

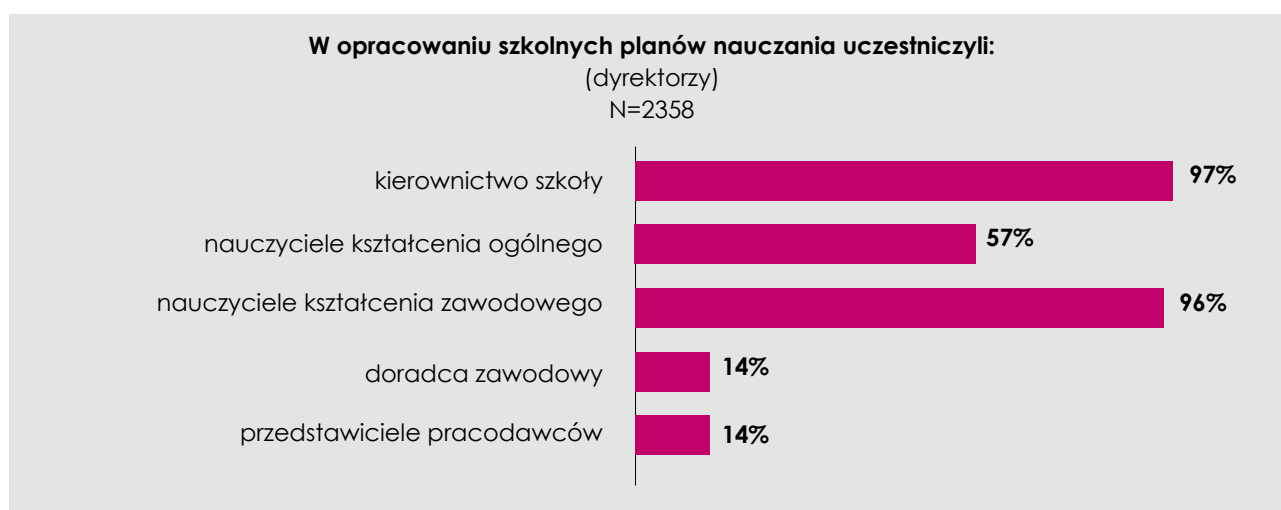
¹³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz. U. Nr 244, poz. 1626.



Jednym z pierwszych pytań, jakie zadano respondentom w obszarze dotyczącym planów nauczania, było pytanie o to, **czy plan nauczania obejmował pełny cykl edukacyjny**. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w przypadku kształcenia w zawodach, w których wyodrębniono więcej niż jedną kwalifikację. Wówczas bowiem uczniowie przystępują do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, np. w drugiej klasie. Zatem do tego czasu muszą być zrealizowane wszystkie efekty kształcenia przypisane do danej kwalifikacji.

Tworzenie szkolnego planu nauczania to skomplikowany proces, dlatego nie dziwi fakt, że w jego przygotowaniu uczestniczy szereg podmiotów/osób.

Wykres 10. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „W opracowaniu szkolnych planów nauczania uczestniczyli”:



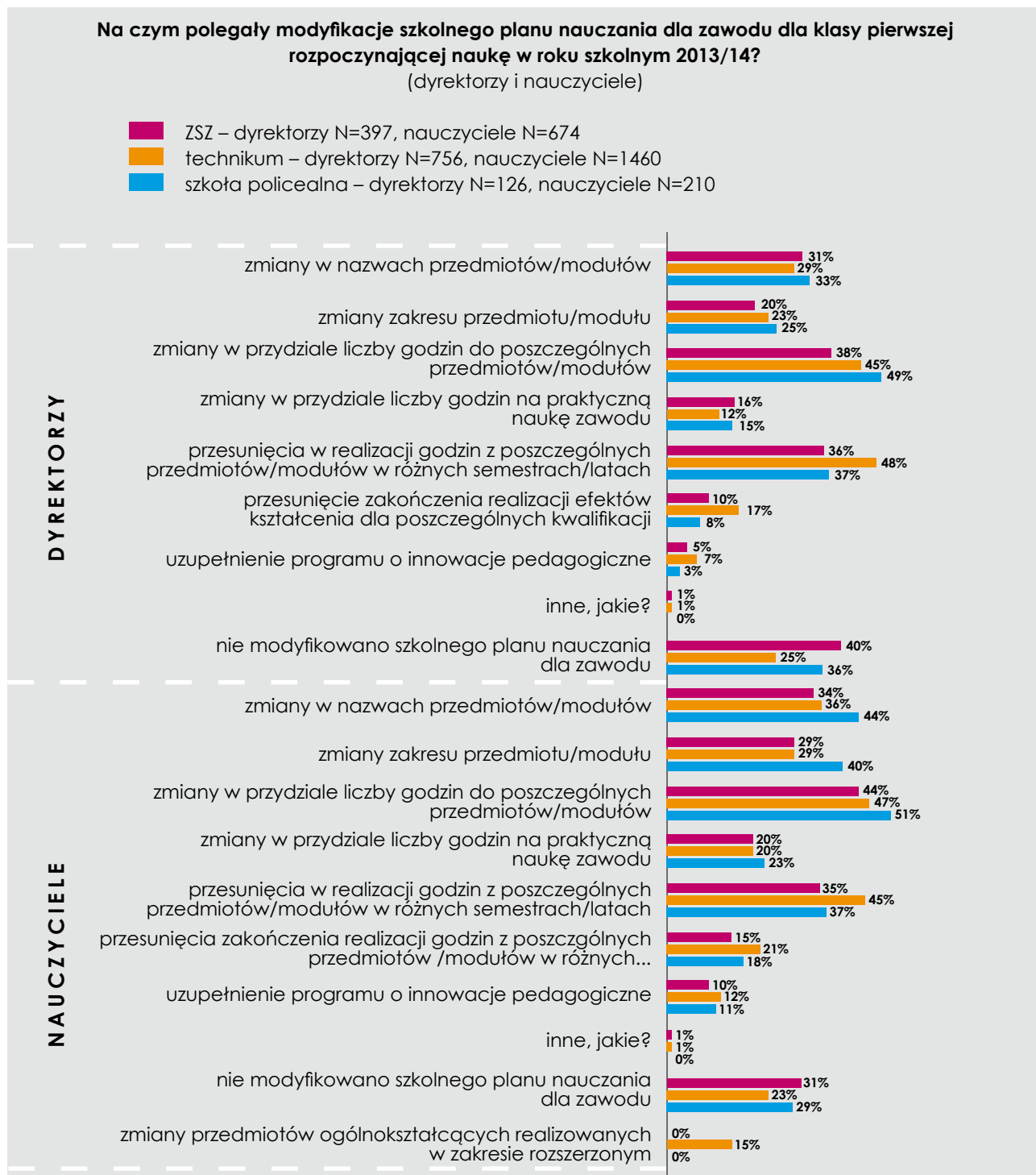
Liczba N odpowiedzi jest większa niż ogólna liczba pytaných dyrektorów szkół. Badani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź dla kilku zawodów.

W przygotowaniu szkolnego planu nauczania – zdaniem dyrektorów – uczestniczyli niemalże zawsze nauczyciele kształcenia zawodowego (96%) i kierownictwo szkoły (97%). W niewiele ponad połowie szkół w przygotowaniu planów nauczania brali udział także nauczyciele kształcenia ogólnego (57%). W tworzeniu planu nauczania, oprócz wyżej wymienionych, uczestniczyli również przedstawiciele pracodawców (14%) i doradca zawodowy (14%) – średnio w co siódmej szkole.

W przypadku monitorowania z 2014 roku można było przyjrzeć się bliżej temu, jakim zmianom – i czy w ogóle – podlegały szkolne plany nauczania dla zawodu. Otóż modyfikacje szkolnego planu nauczania dla klasy pierwszej rozpoczynającej naukę w roku szkolnym 2013/2014 (w stosunku do szkolnego planu nauczania dla zawodu z poprzedniego roku szkolnego) w badanych zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych dotyczyły głównie „zmian w przydziale liczby godzin do przedmiotu/modułu” (odpowiednio dla ZSZ – 38% dyrektorów i 44% nauczycieli), dla T – 45% dyrektorów i 47% nauczycieli, a dla SP – 51% dyrektorów i 49% nauczycieli) oraz „przesunięcia w realizacji godzin” (odpowiednio dla ZSZ – 36% dyrektorów i 35% nauczycieli, dla T – 48% dyrektorów i 45% nauczycieli, a dla SP – 37% dyrektorów

i 37% nauczycieli). Ponad jedna trzecia dyrektorów ZSZ (40%) i szkół policealnych, a także co czwarty dyrektor technikum (25%) zadeklarował, że plan nauczania w ich szkole nie był modyfikowany.

Wykres 11. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Na czym polegały modyfikacje szkolnego planu nauczania dla zawodu dla klasy pierwszej, rozpoczynającej naukę w roku szkolnym 2013/2014?” w podziale na typy szkół



6. Programy nauczania dla zawodu

Zmiany wprowadzone wraz z nową podstawą programową kształcenia w zawodach skłaniały do zadania pytań odnoszących się do programów nauczania dla zawodu. W monitorowaniu w 2013 roku zapytano dyrektorów i nauczycieli m.in. o: sposoby opracowania programów nauczania przez nauczycieli; korzystanie z przykładowych programów nauczania proponowanych przez wydawnictwa lub KOWEŻiU; współpracę szkoły z pracodawcami przy przygotowywaniu programów nauczania oraz zaplanowanie w programach nauczania przedmiotów ogólnokształcących treści wspierających kształcenie w zawodzie.

Od 2009 roku dyrektor szkoły dopuszcza do użytku zaproponowany przez nauczyciela program nauczania, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Dopuszczone do użytku w danej szkole programy nauczania stanowią szkolny zestaw programów nauczania. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie w szkolnym zestawie programów nauczania całości podstawy programowej kształcenia ogólnego, ustalonej dla danego etapu edukacyjnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – także całości podstawy programowej kształcenia w zawodach, w których kształci szkoła¹³².

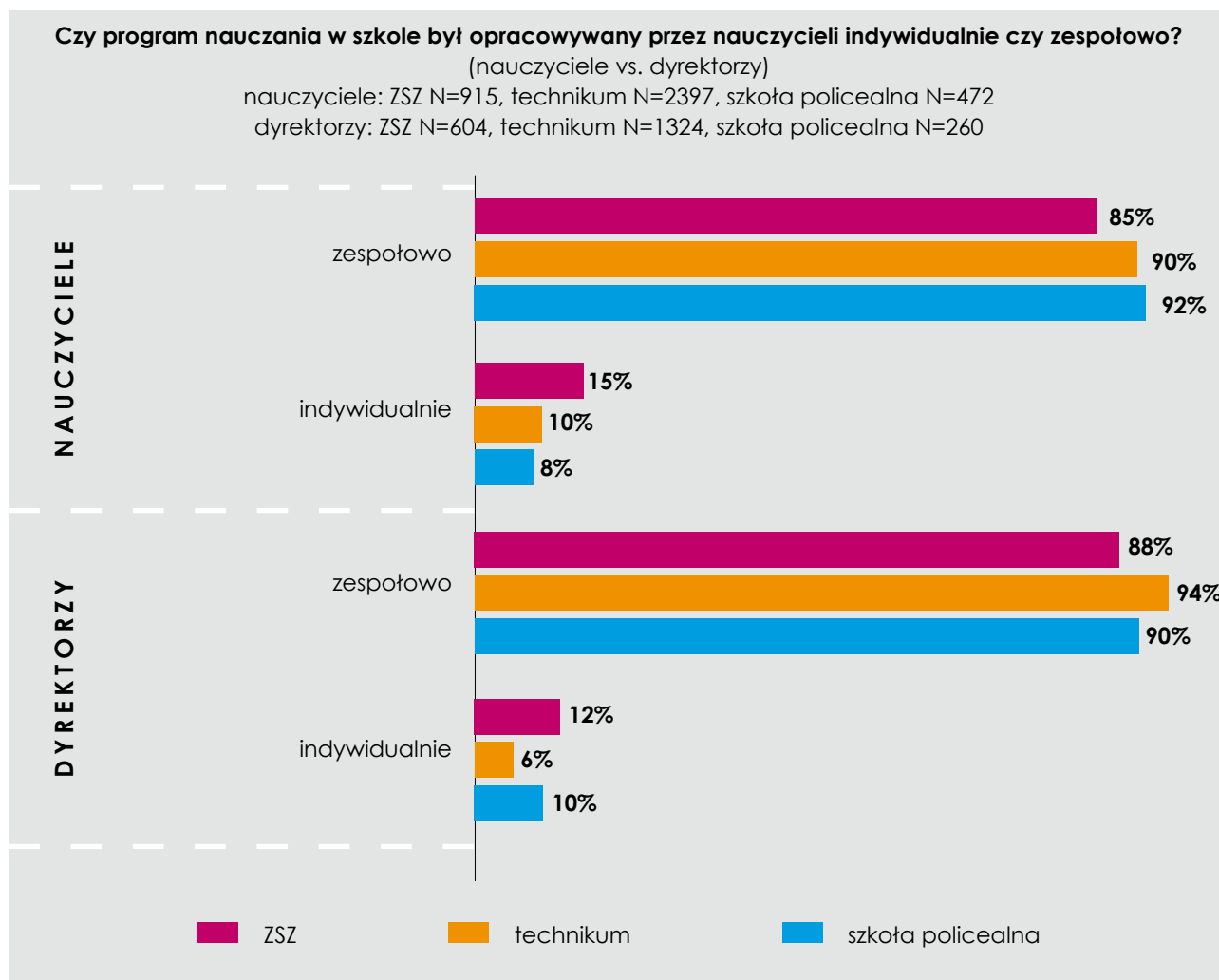
Jak wynika z zapisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników¹³³, o którym bardziej szczegółowo była mowa w rozdziale I, opracowanie i stworzenie poprawnego pod względem merytorycznym i dydaktycznym programu nauczania dla zawodu wymaga pracy zespołowej. Powinni w tym procesie uczestniczyć nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego, ustalonych dla danego zawodu przez dyrektora szkoły w szkolnym planie nauczania. Przed dopuszczeniem programu nauczania dla zawodu do użytku w danej szkole dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii zespołu nauczycieli właściwych dla zawodu, konsultanta lub doradcy metodycznego oraz specjalistów z zakresu danego zawodu, w szczególności pracodawców, przedstawicieli stowarzyszeń zawodowych i pracowników naukowych.

¹³² Ustawa o systemie oświaty..., op. cit., art. 22a ust. 2 i 2b.

¹³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. z 2012 r., poz. 752.



Wykres 12. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Czy program nauczania w szkole był opracowywany przez nauczycieli indywidualnie czy zespołowo?”



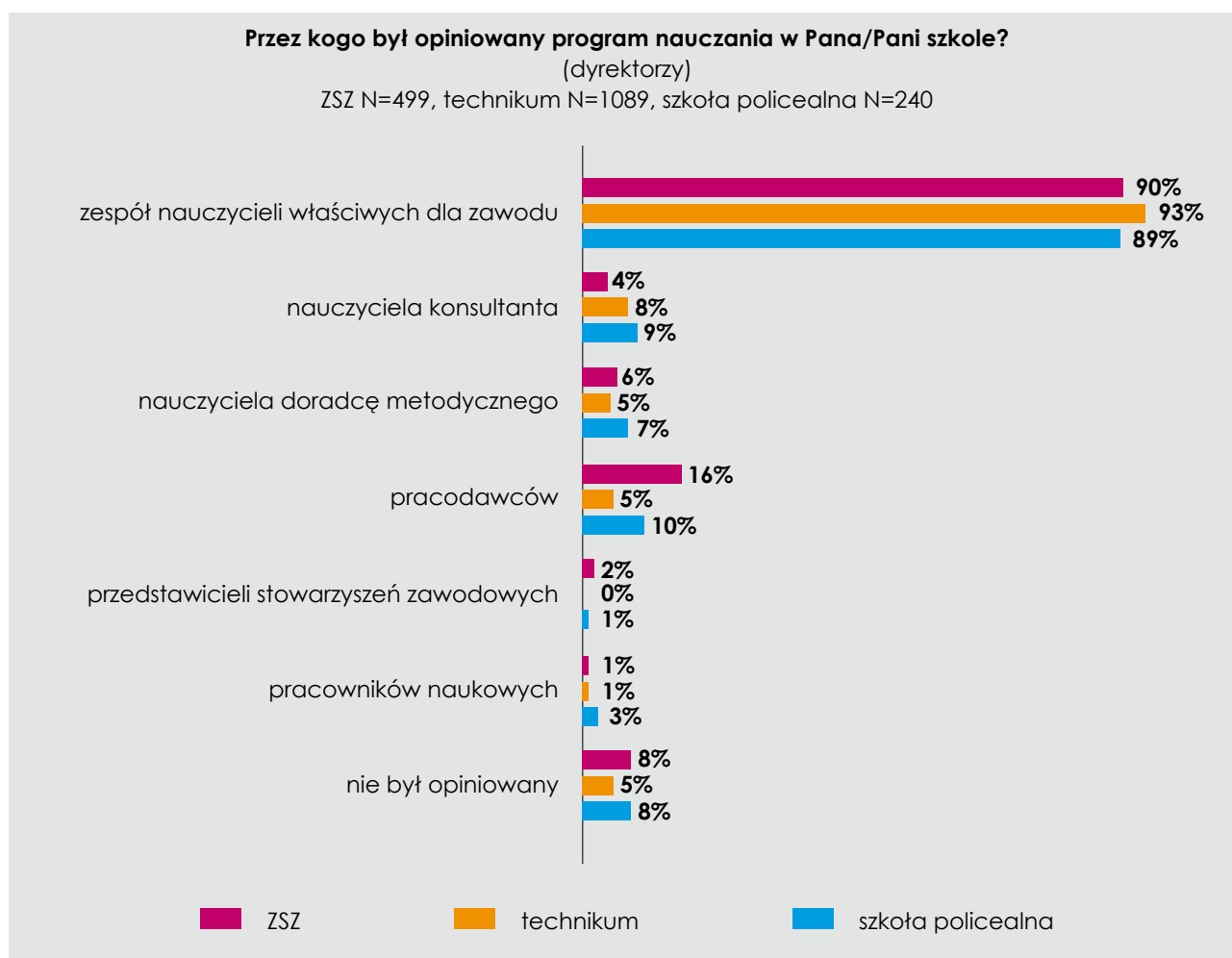
Liczby N dla nauczycieli odpowiadają liczbie wszystkich nauczycieli dla poszczególnych typów szkoły, liczba N dyrektorów odpowiada liczbie N przypadków kształcenia w zawodach dla poszczególnych typów szkół.

Zdaniem nauczycieli programy nauczania były opracowywane indywidualnie w co dwunastej szkole policealnej (8%), w co dziesiątym technikum (10%) i w co siódmej zasadniczej szkole zawodowej (15%). Tym samym, jak twierdzą pytani nauczyciele, zbiorowe opracowywanie programów nauczania najrzadziej realizowane jest w zasadniczych szkołach zawodowych (85% wskazań wobec 91% wskazań dla szkół policealnych i 90% wskazań dla techników).

Wskazania dyrektorów są nieco odmienne, szczególnie w odniesieniu do techników, ponieważ według nich program nauczania jest opracowywany indywidualnie jedynie w co dwudziestej szkole (6%).

Aby poznać opinie ekspertów, czy program nauczania jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, warto zasięgnąć opinii na jego temat np. u pracodawców.

Wykres 13. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „Przez kogo był opiniowany program nauczania w Pana/Pani szkole?” w podziale na typy szkół

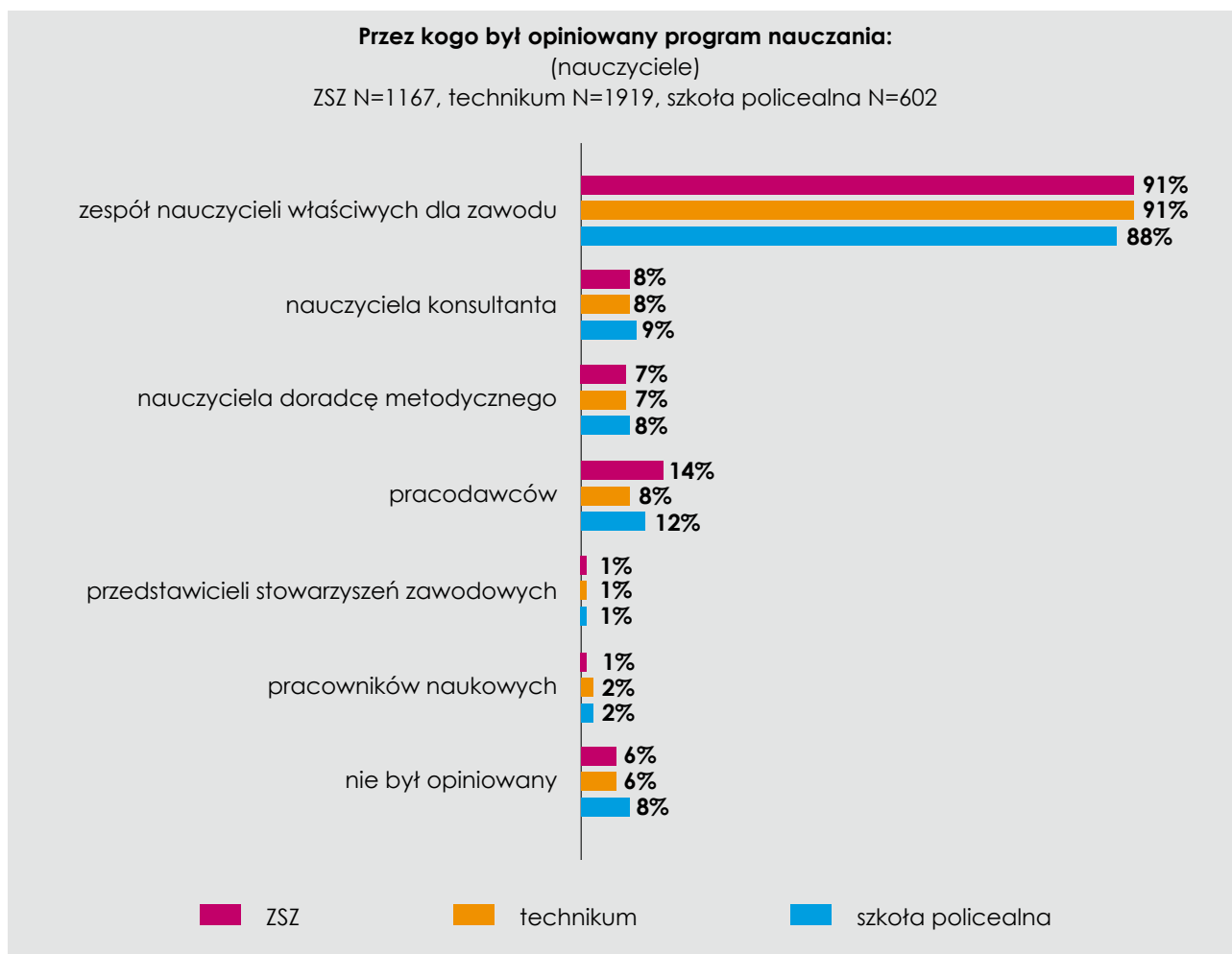


Liczba N odpowiada liczbie przypadków kształcenia w zawodzie, uwzględniając tylko te przypadki, w których program nauczania był opiniowany, z zastrzeżeniem możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, z wykluczeniem przypadków, w których program nauczania nie był opiniowany.

Programy nauczania – zdaniem dyrektorów – są najczęściej opiniowane przez zespół nauczycieli kształcących w zawodzie (w 93% przypadków dla techników, 90% przypadków dla ZSZ i 89% przypadków dla szkół policealnych) (Wykres 22). W przypadku szkół policealnych program jest też, relatywnie częściej w porównaniu do innych typów szkół, opiniowany przez nauczycieli konsultantów. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych programy nauczania dla zawodu są, dużo częściej niż w przypadku pozostałych rodzajów szkół, opiniowane przez pracodawców. Program nie był w ogóle opiniowany zdaniem 8% dyrektorów szkół policealnych, 8% dyrektorów zasadniczych szkół zawodowych i 5% dyrektorów techników.

Podobne zdanie, jak dyrektorzy, na temat opiniowania programów nauczania mają nauczyciele (Wykres 14).

Wykres 14. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie „Przez kogo był opiniowany program nauczania?” w podziale na typy szkół



Liczba N odpowiada liczbie przypadków kształcenia w zawodzie, uwzględniając tylko te przypadki, w których program nauczania był opiniowany, z zastrzeżeniem możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi, z wykluczeniem przypadków, w których program nauczania nie był opiniowany.

W dziewięciu na dziesięć szkół, niezależnie od ich rodzaju, zdaniem nauczycieli, program nauczania był opiniowany przez zespół nauczycieli właściwych dla zawodu. Pozostałe wskazania są bardzo zbliżone do wskazań dyrektorów z jedną różnicą w odniesieniu do opinii nauczycieli konsultantów dla programów nauczania dla zasadniczych szkół zawodowych. Zdaniem dyrektorów konsultacje z tymi specjalistami miały miejsce w 4% przypadków, a zdaniem nauczycieli dwa razy częściej, bo w 8% przypadków.



7. Warunki realizacji kształcenia w zawodach

Jak pisze Mirosław Szymański, „w polskich warunkach zmiana społeczna ma charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż w ostatnich latach w istocie mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizacja, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska”¹³⁴, dlatego nie bez znaczenia jest to jak – nie tylko pod względem naukowym – ale również technicznym, do kształcenia w warunkach wielopoziomowej zmiany przygotowane są szkoły zawodowe w Polsce. Nowoczesne kształcenie zawodowe wymaga ciągłych inwestycji w sprzęt niezbędny do realizacji procesu kształcenia. Wyposażenie szkół prowadzących kształcenie zawodowe jest jednym z kluczowych czynników dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Ogólne zapisy dotyczące wyposażenia pracowni i warsztatów zawarte są w podstawie programowej kształcenia w zawodach, w części III określającej opis kształcenia w poszczególnych zawodach, w tym m.in. warunki realizacji kształcenia w zawodach¹³⁵.

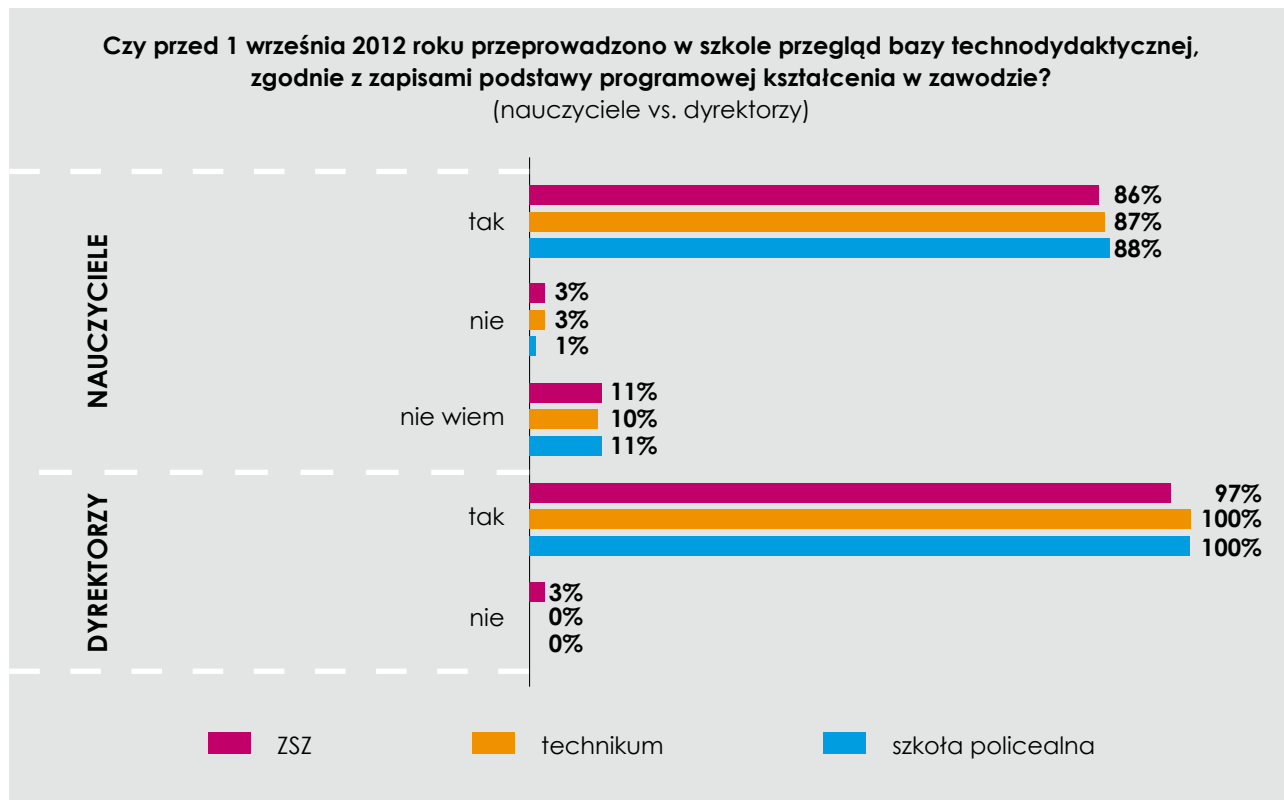
Zasadnym w procesie monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach było zapytanie dyrektorów szkół i nauczycieli o wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych w ich szkołach. Jednym z warunków koniecznych do skutecznej realizacji kształcenia w zawodzie jest dysponowanie odpowiednią bazą technodydaktyczną. Przed rozpoczęciem kształcenia należało zrobić jej przegląd w szkole.

¹³⁴ Mirosław J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013, s. 57.

¹³⁵ Wyniki dotyczące warunków kształcenia w zawodzie omówione są w raporcie z monitorowania w 2013 roku w dwóch miejscach: w części dotyczącej problemów organizacyjnych – *Wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych* oraz w rozdziale *Warunki kształcenia*, gdzie poruszone są problemy bardziej strategiczne.



Wykres 15. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Czy przed 1 września 2012 roku przeprowadzono w szkole przegląd bazy technodydaktycznej, zgodnie z zapisami podstawy programowej kształcenia w zawodzie?” w podziale na typy szkół

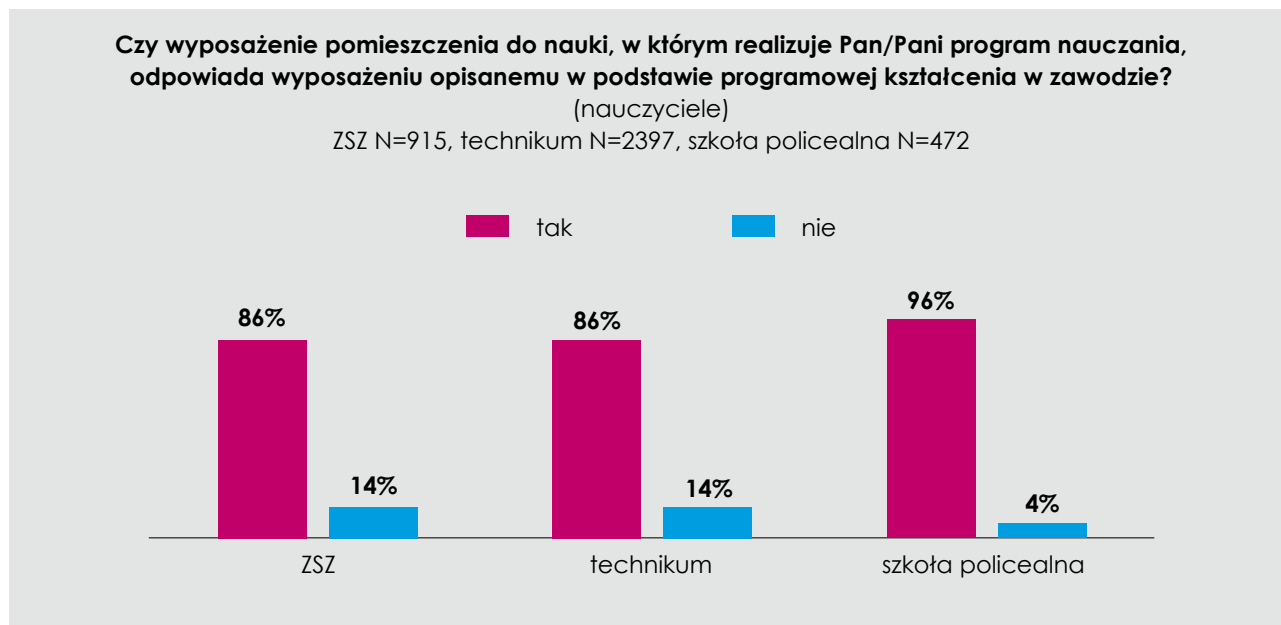


Zdaniem dyrektorów i nauczycieli przegląd bazy technodydaktycznej był przeprowadzony w niemalże wszystkich szkołach (Wykres 15). Relatywnie największy odsetek szkół, w których nie było takiego przeglądu, dotyczy zasadniczych szkół zawodowych – 20 wskazań dyrektorów.

Zdaniem 59 nauczycieli z techników, 29 nauczycieli z zasadniczej szkoły zawodowej i 3 nauczycieli ze szkoły policealnej przegląd bazy technodydaktycznej w ich szkołach nie został przeprowadzony.

Zgodnie z deklaracjami, wynikającymi z monitorowania z 2013 roku, wyposażenie pracowni i warsztatów, w których odbywa się proces kształcenia w zawodzie i w których nauczyciele zawodu kształtują kompetencje zawodowe uczniów, zdaniem większości nauczycieli odpowiada wyposażeniu opisanemu w podstawie programowej kształcenia w zawodzie. Tego zdania jest 86% nauczycieli technikum oraz nauczycieli ZSZ i 96% nauczycieli szkół policealnych (Wykres 16).

Wykres 16. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie „Czy wyposażenie pomieszczenia do nauki, w którym realizuje Pan/Pani program nauczania, odpowiada wyposażeniu opisanemu w podstawie programowej kształcenia w zawodzie?” w podziale na typy szkół

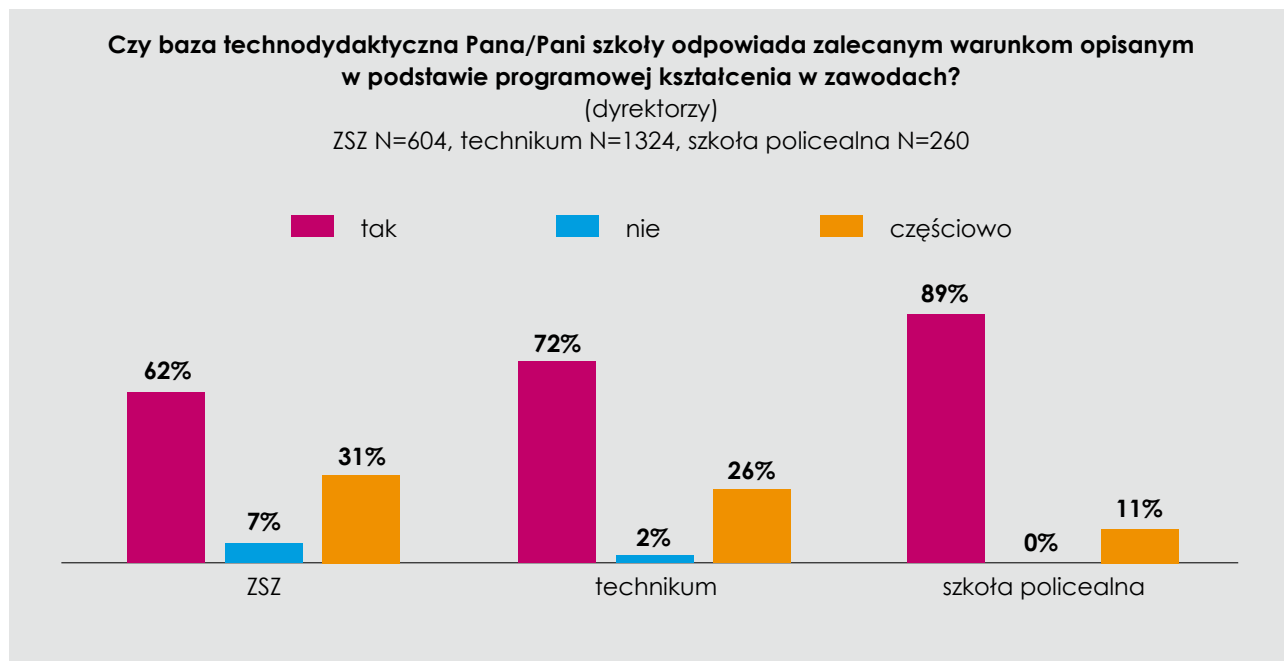


Liczby N dla nauczycieli odpowiadają liczbie wszystkich nauczycieli dla poszczególnych typów szkół.

Jednak nie we wszystkich szkołach wyposażenie pracowni i warsztatów, w których odbywa się kształcenie w zawodzie, odpowiada, zdaniem nauczycieli, wyposażeniu opisanemu w podstawie programowej. Jest tak w średnio co siódmym technikum i zasadniczej szkole zawodowej (odpowiednio 14% i 14% wskazań). W szkołach policealnych tylko co dwudziesty piąty nauczyciel (4%) twierdzi, że jego pracownia nie jest wyposażona tak, jak powinna.

Odpowiedzi dyrektorów na pytanie dotyczące wyposażenia bazy technodydaktycznej szkoły, zgodnie z warunkami opisanymi w podstawie programowej, są nieco inne niż odpowiedzi nauczycieli (Wykres 17).

Wykres 17. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „Czy baza dydaktyczna Pana/Pani szkoły odpowiada zalecanym warunkom opisanym w podstawie programowej kształcenia w zawodach?” w podziale na typy szkół



Liczby N dyrektorów odpowiadają liczbie N przypadków kształcenia w zawodach dla poszczególnych typów szkół.

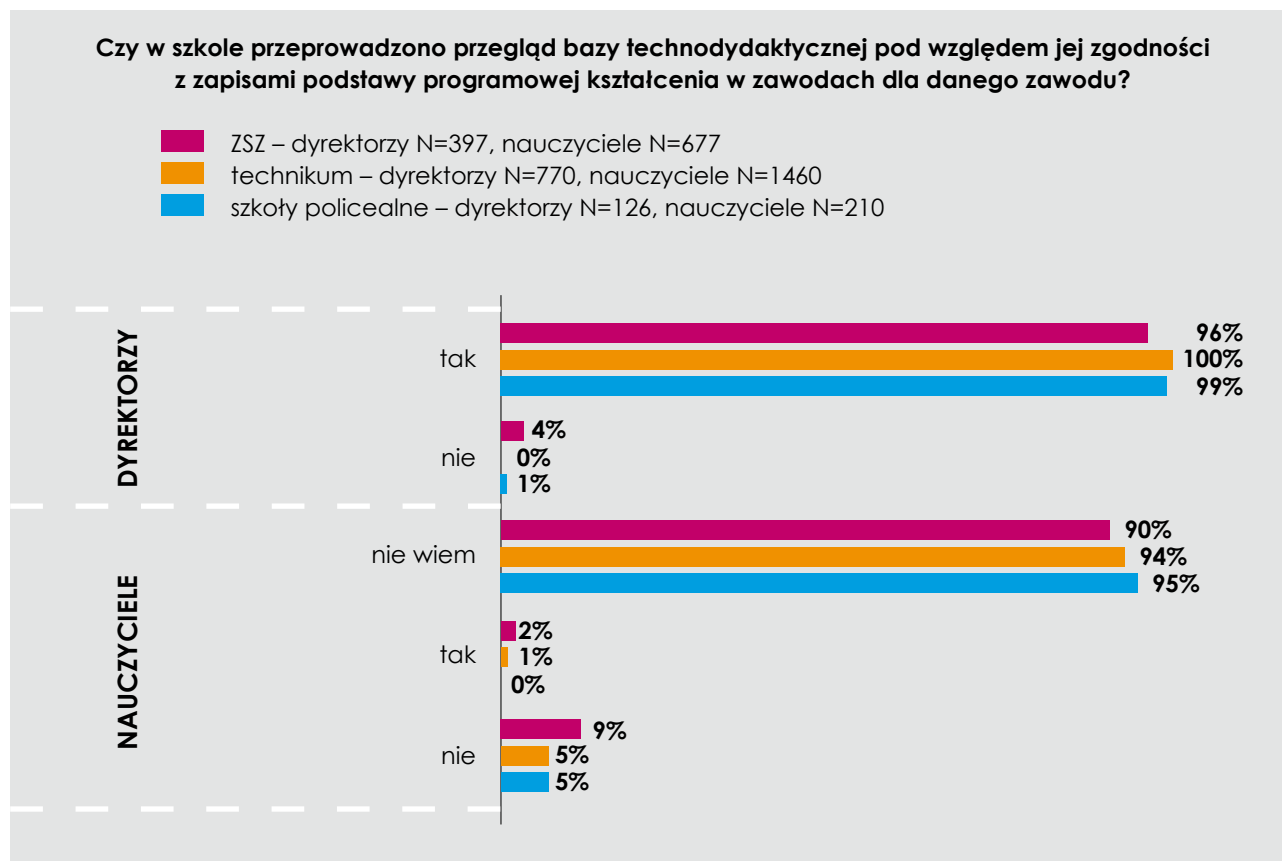
Dyrektorzy rzadko przyznają, że baza technodydaktyczna szkoły nie odpowiada warunkom z podstawy programowej – ma to miejsce w co czternastym wskazaniu badanego dyrektora z zasadniczej szkoły zawodowej (7%), w co pięćdziesiątym przypadku dla dyrektorów techników (2%) (Wykres 28). W żadnej ze szkół policealnych dyrektor nie wskazał, że baza nie odpowiada zalecanym warunkom opisanym w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Dużo większy odsetek dyrektorów przyznaje, że baza technodydaktyczna odpowiada warunkom opisanym w podstawie programowej jedynie częściowo. Najczęściej twierdzą tak dyrektorzy zasadniczych szkół zawodowych – co trzeci przypadek kształcenia w zawodzie (31%), następnie dyrektorzy techników – co czwarty przypadek (26%) i szkół policealnych – co dziewiąty przypadek (11%).

W monitorowaniu z 2014 roku zadano podobne pytania, dotyczące przeglądu bazy technodydaktycznej oraz o to, czy baza ta odpowiada zalecanym warunkom opisanym w III części załącznika do rozporządzenia o PPKZ dla danego zawodu.

Podobnie jak w monitorowaniu z 2013 roku niemalże wszyscy dyrektorzy badanych szkół, niezależnie od jej rodzaju, zadeklarowali, że w szkole przeprowadzono przegląd bazy technodydaktycznej pod względem jej zgodności z zapisami w podstawie programowej kształcenia w zawodach (odpowiednio dla ZSZ – 96% wskazań, dla T – 100%, a dla SP – 99%). Nauczyciele w zdecydowanej większości byli tego samego zdania co dyrektorzy.

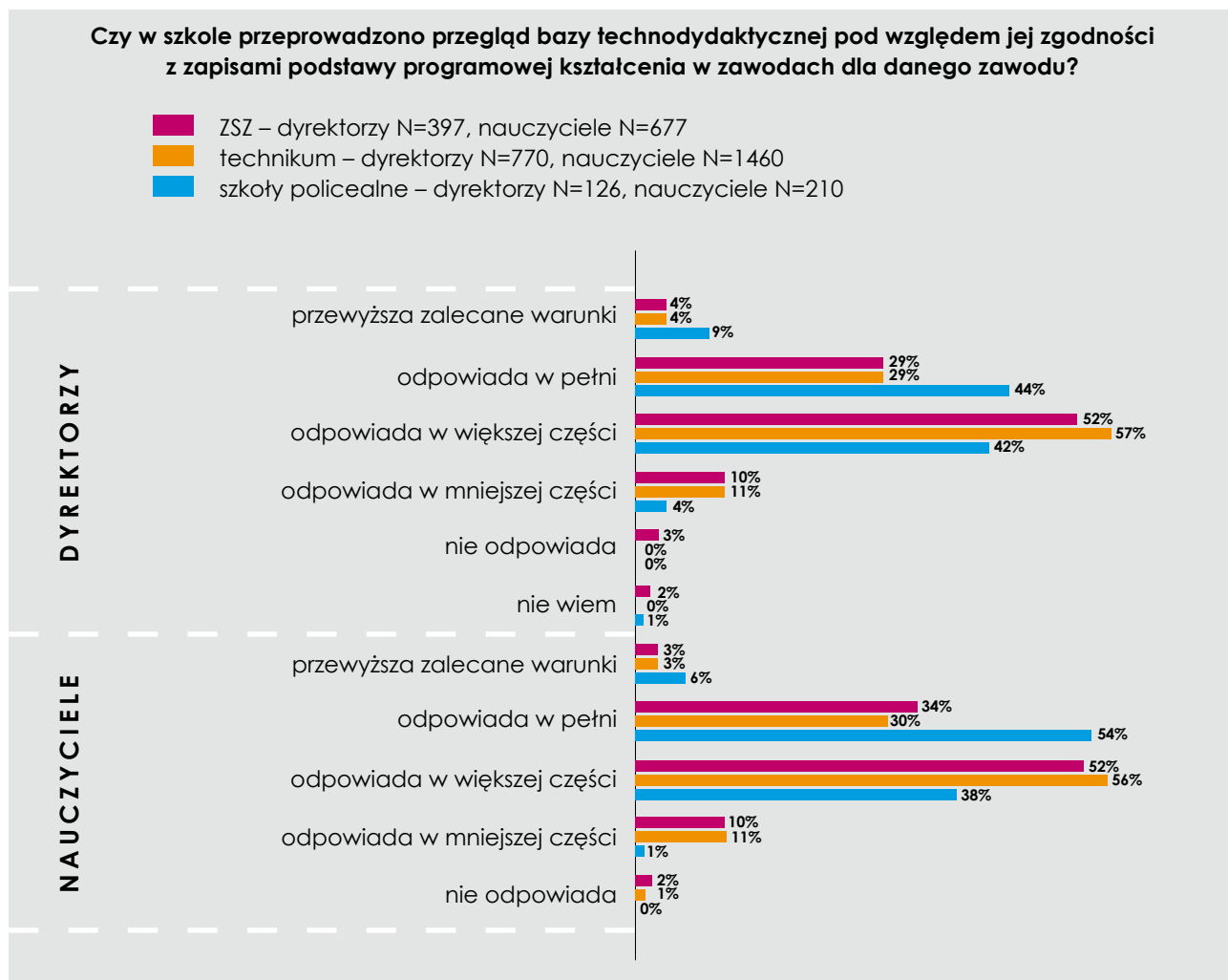


Wykres 18. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Czy w szkole przeprowadzono przegląd bazy technodydaktycznej pod względem jej zgodności z zapisami podstawy programowej kształcenia w zawodach dla danego zawodu?” w podziale na typy szkół



Ponad połowa respondentów z techników i zasadniczych szkół zawodowych zadeklarowała, że baza technodydaktyczna w ich szkołach odpowiada zalecanym warunkom „w większej części” (ZSZ – dyrektorzy 52%, nauczyciele – 52%, T – 57% dyrektorzy, 56% nauczyciele). Odpowiedzi „w pełni” udzieliło 29% dyrektorów i 34% nauczycieli ZSZ oraz 29% dyrektorów i 30% nauczycieli techników. W szkołach policealnych najczęściej zaznaczaną odpowiedzią była „odpowiada w pełni” (44% dyrektorów i 54% nauczycieli).

Wykres 19. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Czy baza dydaktyczna Pana/Pani szkoły odpowiada zalecanym warunkom opisanym w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danego zawodu?” w podziale na typy szkół



8. Doskonalenie kadry

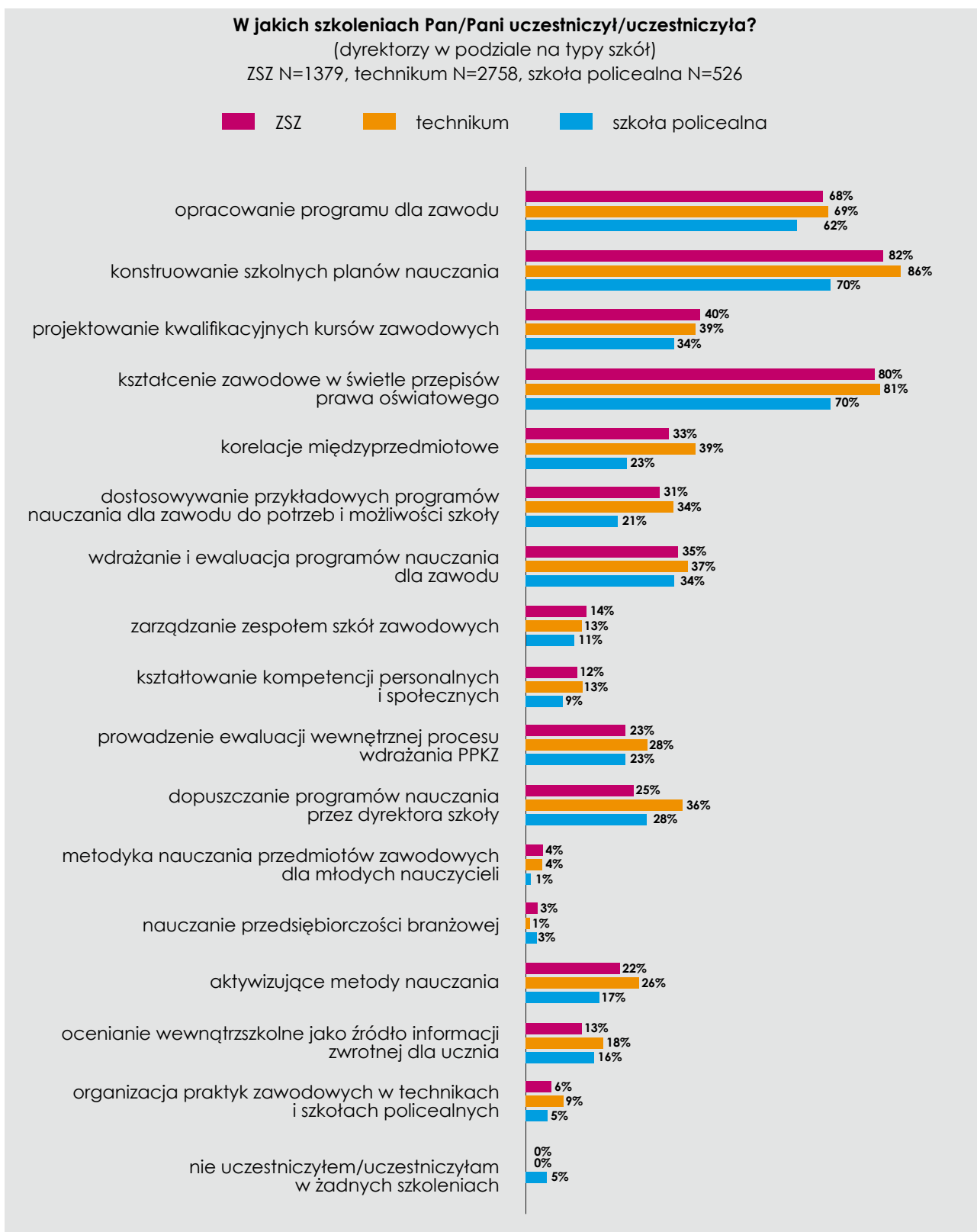
Wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach sprawiło, że w pracy dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych pojawiło się wiele zmian, które bez wątpienia wymagają zintensyfikowania działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Dlatego też zarówno w monitorowaniu z 2013 roku, jak i monitorowaniu z 2014 roku w obszarze „Doskonalenie kadry zarządzającej i nauczycieli” zapytano dyrektorów i nauczycieli o tematykę szkoleń, w jakich uczestniczyli w ostatnim czasie, oraz o tematy szkoleń, które są im potrzebne, przedstawiając obu grupom bogatą kafeletę szkoleń.

W monitorowaniu z 2013 roku szkolenia, w których najczęściej uczestniczyli dyrektorzy zasadniczych szkół zawodowych, to: konstruowanie szkolnych planów nauczania (82% wskazań); kształcenie zawodowe w świetle przepisów prawa oświatowego (80% wskazań); opracowywanie programu dla zawodu (68% wskazań) oraz projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych (40% wskazań). Dyrektorzy techników uczestniczyli najczęściej w szkoleniach na temat: konstruowania szkolnych planów nauczania (86% wskazań); kształcenia zawodowego w świetle przepisów prawa oświatowego (81% wskazań); opracowywania programu dla zawodu (69% wskazań); projektowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych (39% wskazań) oraz korelacji międzyprzedmiotowych (39% wskazań). Natomiast dyrektorzy szkół policealnych uczestniczyli najczęściej w szkoleniach, które dotyczyły: konstruowania szkolnych planów nauczania (70% wskazań); kształcenia zawodowego w świetle przepisów prawa oświatowego (70% wskazań); opracowywania programu dla zawodu (62% wskazań); projektowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych (34% wskazań) oraz wdrażania i ewaluacji programów nauczania dla zawodu (34%).

Na poniższym wykresie zostały zestawione odpowiedzi dyrektorów dotyczące szkoleń, w których brali udział, w podziale na typy szkół.



Wykres 20. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie „W jakich szkoleniach Pan/Pani uczestniczył/uczestniczyła?” w podziale na typy szkół



Liczby N odpowiedzi na wykresie odpowiadają liczbie przypadków szkół w podziale na typy szkół, zastrzeżeniem możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

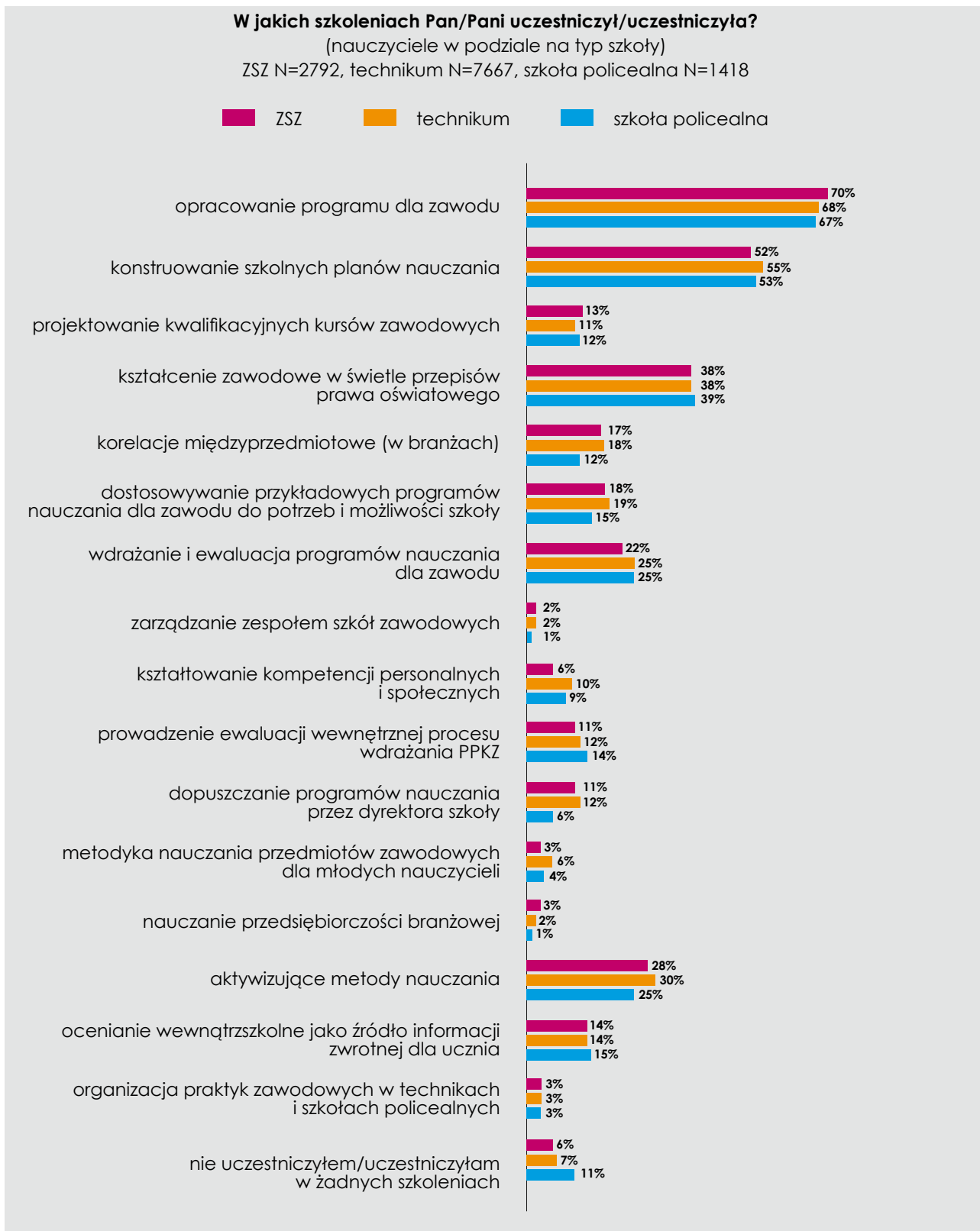
Zapytano również nauczycieli szkół, przedstawiając im bogatą ofertę szkoleń, o to w jakich szkoleniach uczestniczyli.

Szkolenia, w których najczęściej uczestniczyli nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych to: opracowywanie programu dla zawodu (69% wskazań); konstruowanie szkolnych planów nauczania (52% wskazań); kształcenie zawodowe w świetle przepisów prawa oświatowego (38% wskazań) oraz aktywizujące metody nauczania (28% wskazań). Szkolenia, w których najczęściej brali udział nauczyciele techników, to: opracowywanie programu dla zawodu (68% wskazań); konstruowanie szkolnych planów nauczania (55% wskazań); kształcenie zawodowe w świetle przepisów prawa oświatowego (38% wskazań) oraz aktywizujące metody nauczania (30% wskazań). Natomiast nauczyciele szkół policealnych najczęściej uczestniczyli w szkoleniach na temat: opracowywania programu dla zawodu (67% wskazań); konstruowania szkolnych planów nauczania (53% wskazań); kształcenia zawodowego w świetle przepisów prawa oświatowego (39% wskazań); wdrażania i ewaluacji programów nauczania dla zawodu (25% wskazań) oraz aktywizujących metod nauczania (25% wskazań).

Poniższy wykres przedstawia zestawienie odpowiedzi nauczycieli, dotyczących udziału w szkoleniach w podziale na typy szkół.



Wykres 21. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie „W jakich szkoleniach Pan/Pani uczestniczył/uczestniczyła?” w podziale na typy szkół

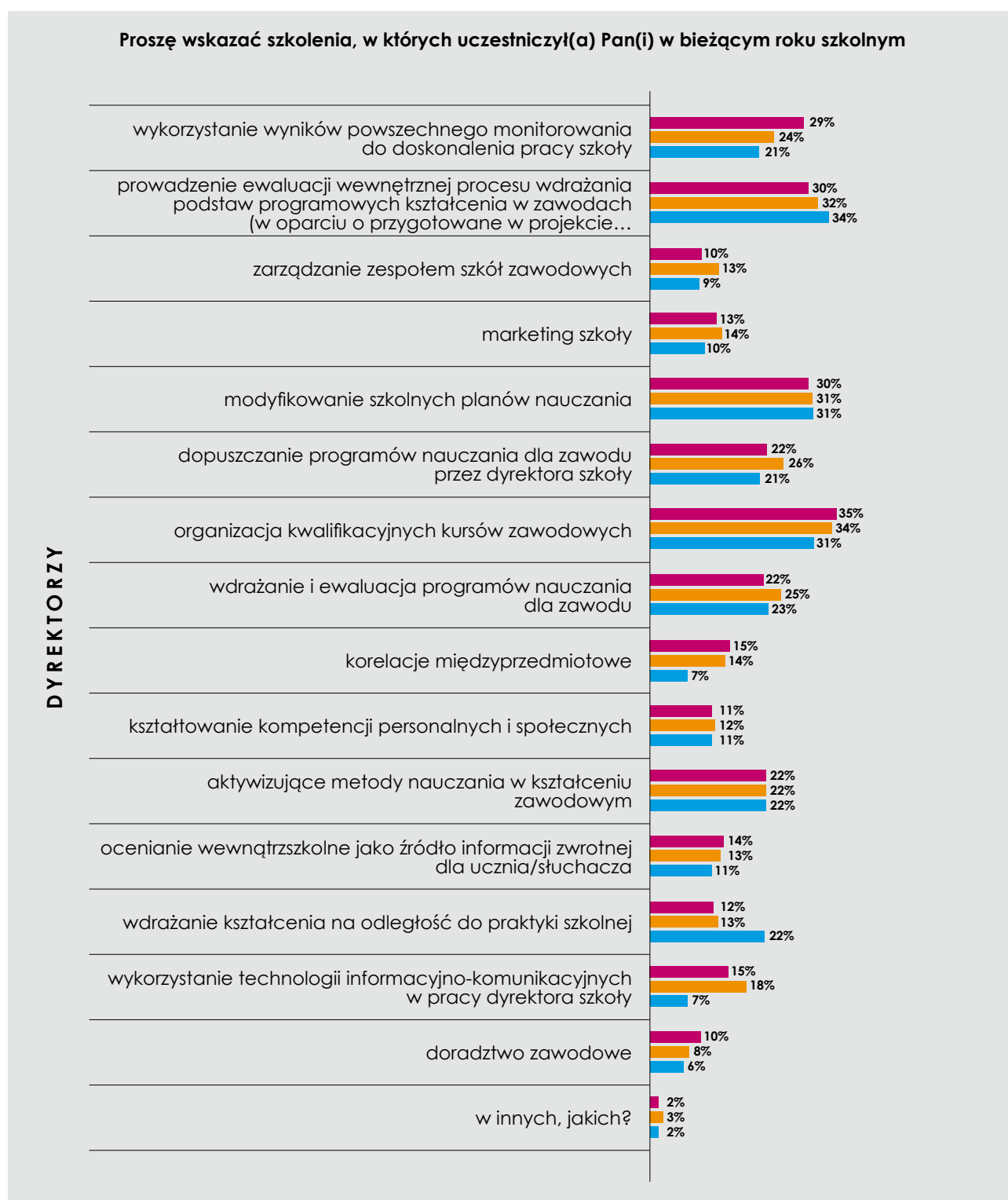


Liczby N odpowiedzi na wykresie odpowiadają liczbie odpowiedzi nauczycieli w podziale na typy szkół, zastrzeżeniem możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

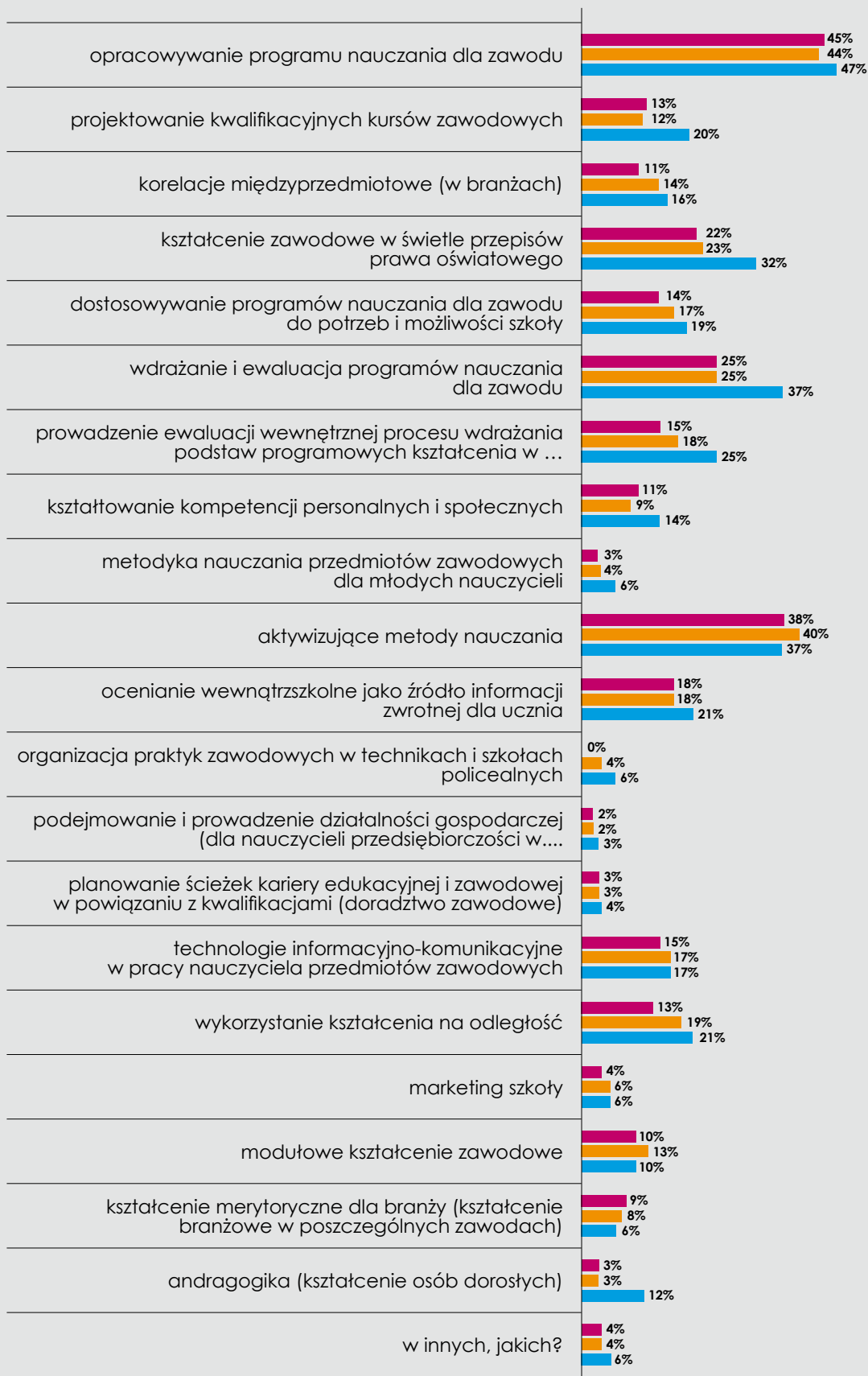


W monitorowaniu z 2014 roku rozkład odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli na pytanie o szkolenia, w jakich uczestniczyli i w jakich chcieliby uczestniczyć, przedstawia poniższy wykres.

Wykres 22. Rozkład odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli na pytanie „W jakich szkoleniach Pan/Pani uczestniczył/uczestniczyła?” w podziale na typy szkół



NAUCZYCIELE



■ ZSZ – dyrektorzy N=299, nauczyciele N=456
■ technikum – dyrektorzy N=599, nauczyciele N=981
■ szkoły policealne – dyrektorzy N=96, nauczyciele N=139

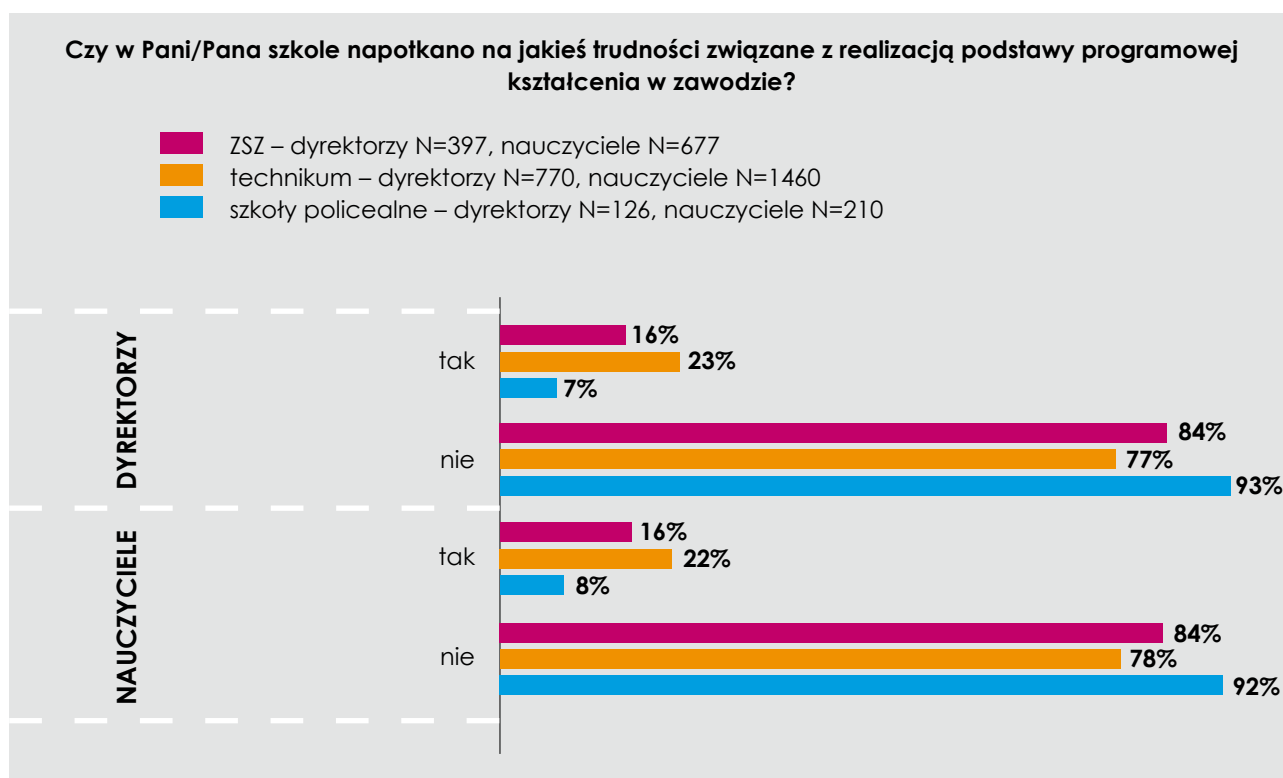


9. Identyfikacja problemów związanych z wdrażaniem PPKZ

Jednymi z najważniejszych zagadnień w monitorowaniu z 2014 roku było przyjrzenie się problemom, trudnościom, które napotykali dyrektorzy i nauczyciele w związku z wdrażaniem nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Zdaniem 84% dyrektorów i nauczycieli ZSZ w monitorowanych szkołach nie napotkano trudności związanych z realizacją podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Taką odpowiedź udzieliło również 77% dyrektorów i 78% nauczycieli technikum, a także 93% dyrektorów i 92% nauczycieli szkół policealnych.

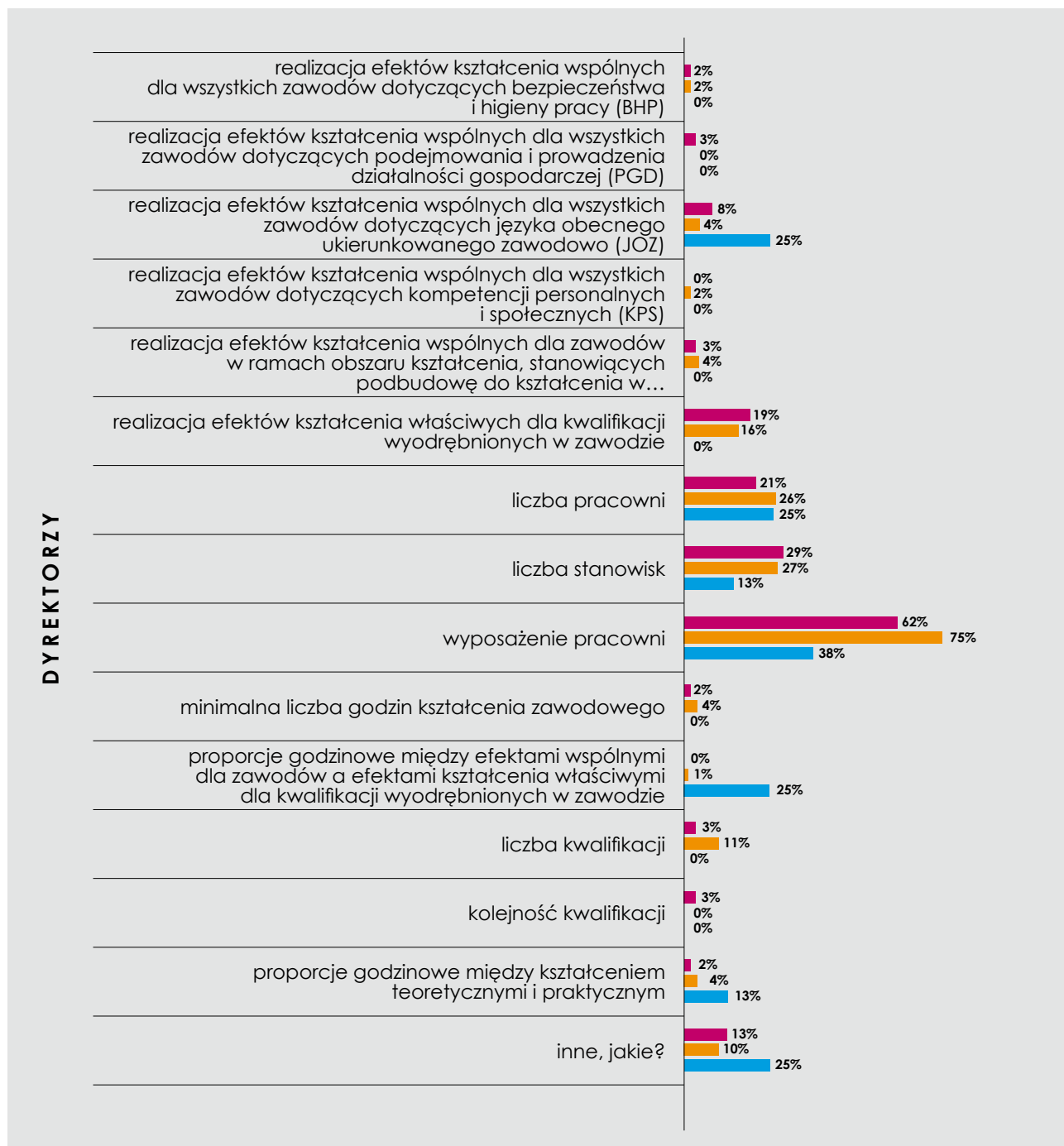
Wykres 23. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli na pytanie „Czy w Pani/Pana szkole napotkano na jakieś trudności związane z realizacją podstawy programowej kształcenia w zawodzie?” w podziale na typy szkół

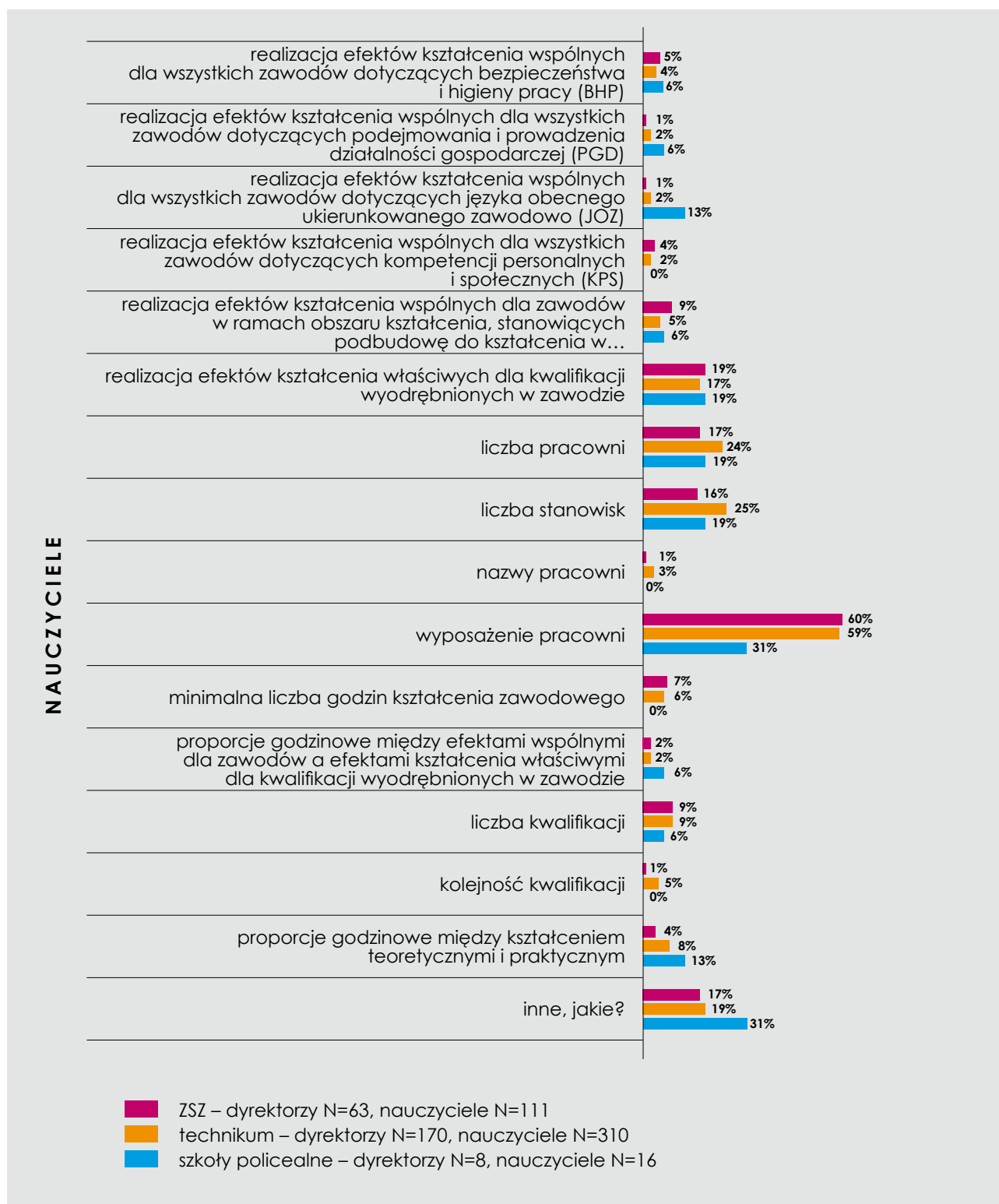


Odwracając nieco układ odpowiedzi, należy wskazać, że co piąty dyrektor i nauczyciel z technikum napotykał trudności związane z realizacją podstawy programowej kształcenia w zawodach, wobec co czternastego dyrektora czy nauczyciela ze szkoły policealnej.

Wśród trudności badani dyrektorzy i nauczyciele najczęściej wskazywali na te, które dotyczą wyposażenia pracowni (dla ZSZ – 62% dyrektorów i 60% nauczycieli, dla T – 75% dyrektorów i 59% nauczycieli, dla SP – 38% dyrektorów i 31% nauczycieli).

Wykres 24. Trudności dotyczące wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodzie w podziale na typy szkół





Wśród trudności związanych z wyposażeniem pracowni wymieniano: niewystarczające wyposażenie w stosunku do wymagań wynikających z warunków realizacji podstawy programowej oraz brak środków na wyposażenie pracowni. Średnio dla co piątego dyrektora i nauczyciela ZSZ i techników trudnością jest także liczba pracowni oraz liczba miejsc w już istniejących pracowniach. Warto również zaznaczyć, że statystycznie częściej niż dyrektorzy ZSZ i techników dyrektorzy

szkół policealnych jako trudności (wymieniając je na 3 i 4 miejscu) wskazywali realizację efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów dotyczących języka obcego ukierunkowanego zawodowo (wskazanie co czwartego dyrektora SP – 25%) oraz proporcje godzinowe między efektami wspólnymi dla zawodów, a efektami kształcenia właściwymi dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie (również wskazanie co czwartego dyrektora SP – 25%).

Realizacja monitorowania na poziomie centralnym w 2013 i 2014 roku dostarcza wielu interesujących informacji, dotyczących różnych aspektów realizacji podstawy programowej kształcenia w zawodach, które zarówno w odniesieniu do doskonalenia zawodowego, współpracy z pracodawcami czy warunków realizacji kształcenia mogą i powinny prowadzić do szybkich, praktycznych zmian, sprawiających, że wdrażanie nowej PPKZ będzie jeszcze bardziej efektywne.

Główne wnioski z obu monitorowań są następujące:

- ❑ w odniesieniu do raportu z 2014 roku wynika, że niemal we wszystkich badanych szkołach zawodowych dokonywano monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach. W przypadku dyrektorów monitorowanie polegało najczęściej na analizie dokumentacji szkolnej, obserwacji zajęć edukacyjnych oraz analizie ewidencji godzin, nauczyciele natomiast najczęściej monitorowali analizę programu nauczania;
- ❑ monitorowanie w roku szkolnym 2013/2014 w połowie przypadków badanych szkół było przeprowadzane „na bieżąco”, zazwyczaj jeden lub dwa razy w semestrze;
- ❑ w monitorowaniu z 2013 roku połowa badanych dyrektorów szkół przyznała, że zmiany w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego stanowiły przyczynę zmian w ofercie edukacyjnej szkoły;
- ❑ w prawie wszystkich monitorowanych szkołach szkolny plan nauczania na rok szkolny 2012/2013 obejmował pełen cykl edukacyjny;
- ❑ w niemalże wszystkich monitorowanych przypadkach kolejność realizacji kwalifikacji przyjęta w szkolnym planie nauczania na rok 2012/2013 jest taka sama jak w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i w większości przypadków w szkolnych planach nauczania zaplanowano terminy przystąpienia uczniów do egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie;
- ❑ zgodnie z raportem z monitorowania z 2014 roku niemal wszyscy badani nauczyciele wiedzieli na początku roku szkolnego, w jaki sposób w planie nauczania zaplanowano egzaminy na poszczególne kwalifikacje, a przeważająca większość dyrektorów zgłosiła uczniów/słuchaczy do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie bezpośrednio po zakończeniu kształcenia w danej kwalifikacji;
- ❑ modyfikacje szkolnego planu nauczania dla klasy pierwszej, rozpoczynającej naukę w roku szkolnym 2013/2014 w stosunku do szkolnego planu nauczania z poprzedniego roku szkolnego, wystąpiły w przypadku placówek reprezentujących każdy typ szkół zawodowych. W badanych szkołach policealnych modyfikacje dotyczyły najczęściej przydziału liczby godzin do poszczególnych przedmiotów/modułów. W technikach zmiany dotyczyły przesunięcia przesunięć w realizacji godzin oraz liczbie godzin do poszczególnych modułów/przedmiotów – podobnie jak w zasadniczych szkołach zawodowych;



- większość dyrektorów i nauczycieli szkół zarówno w 2013, jak i w 2014 roku deklaruwała, że bada losy absolwentów, korzystając z różnych źródeł informacji. W 2013 roku wskazywali na najważniejsze informacje uzyskane od kolegów i bliskich absolwentów, a w 2014 roku – rozmowy telefoniczne z absolwentami;
- współpraca szkół z pracodawcami czy szerzej ze środowiskiem instytucjonalno-biznesowym jest niezadowolająca zarówno w przypadku opracowania planów nauczania (bardzo niski wskaźnik w monitorowaniu z 2013 roku), jak i współpracy przy uruchamianiu kwalifikacyjnych kursów zawodowych, które – jak deklarują badani – w większości przypadków nie stanowią odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez urzędy pracy, pracodawców itp. (wskazania z monitorowania z 2014 roku);
- w zdecydowanej większości monitorowanych w 2013 roku szkół, kiedy bliżej przyjrano się programom nauczania, w programach nauczania przedmiotów ogólnokształcących zaplanowano treści wspierające kształcenie w danym zawodzie;
- zdaniem większości pytaných w 2013 i 2014 roku dyrektorów baza technodydaktyczna w ich szkołach odpowiadała zalecanym warunkom opisanym w PPKZ i w połowie przypadków została doposażona;
- szkolenia, z których najchętniej skorzystaliby dyrektorzy, to dla monitorowania z 2013 roku: prowadzenie ewaluacji wewnętrznej procesu wdrażania PPKZ, projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych i organizacja praktyk zawodowych w technikach i szkołach policealnych; a dla monitorowania z 2014 roku: organizacja kwalifikacyjnych kursów zawodowych, prowadzenie ewaluacji wewnętrznej i modyfikowanie szkolnych planów nauczania dla zawodu;
- szkolenia, z których najchętniej skorzystaliby nauczyciele, to dla monitorowania w 2013 roku: aktywizujące metody nauczania, projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych i dostosowywanie przykładowych programów nauczania dla zawodu do potrzeb i możliwości ucznia; a dla monitorowania w 2014 roku: opracowywanie programu nauczania dla zawodu i aktywizujące metody nauczania;
- zdecydowana większość dyrektorów i nauczycieli – zgodnie z wynikami monitorowania z 2014 roku – twierdziła, że nie mieli trudności z wdrożeniem i realizacją podstawy programowej kształcenia w zawodach. Najczęściej pojawiające się trudności dotyczyły wyposażenia i liczby pracowni.

Powyższe dane, stanowiące jedynie ułamek wszystkich danych, uzyskanych z monitorowania w 2013 i 2014 roku, stanowią idealne wskazówki dla dyrektorów i nauczycieli, którzy realizują monitorowanie podstaw programowych kształcenia w zawodzie w swoich szkołach, do tego, które obszary są szczególnie ważne dla danego typu szkoły podczas realizacji monitorowania. Zagregowane w ramach monitorowania centralnego dane pozwalają na pogłębioną refleksję, która może służyć zaplanowaniu monitorowania na poziomie mikro i mezo, adekwatnie do typu szkoły.





ROZDZIAŁ V

1. Specyfika monitorowania w skali *mikro*

Przeprowadzone przez KOWEzIU monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach w skali *makro* z 2014 roku wskazuje na to, że w większości szkół dyrektorzy przeprowadzają w skali *mikro* monitorowanie wdrażania podstawy programowej w swoich placówkach. Najczęściej wskazywanymi przez nich metodami monitorowania są: analiza dokumentów, obserwacja i ewidencja godzin. Nauczyciele deklarowali natomiast, że w skali *mikro* monitorują głównie realizację programu nauczania.

Jak już wspomniałem, monitorowanie *makro*, centralne, przeprowadzane przez KOWEzIU może stanowić inspirację dla organów nadzorujących i prowadzących szkoły w skali *mezo* (w ramach zawodu, typu szkół), a także dyrektorów oraz nauczycieli do realizacji monitorowania w skali *mikro* (w ramach konkretnego przypadku: klasy, zawodu, kwalifikacji, programu, planu, szkoły).

Przedstawiciele organów prowadzących szkoły, dyrektorzy szkół i nauczyciele w oparciu o opublikowany na stronie KOWEzIU raport z monitorowania, mogą prześledzić strukturę realizacji monitorowania, przyrzeć się poszczególnym obszarom monitorowania, skorzystać z pytań i kafeterii użytych przy monitorowaniu *makro* i przetransponować je np. na grunt szkoły, tworząc własny plan monitorowania i narzędzia, przy pomocy których monitorowanie będzie realizowane.

Jeśli chodzi o obszary monitorowania, to zarówno dla dyrektorów, jak i jednostek prowadzących szkoły ważne będą niemalże te same obszary – choć w innej skali i zapewne pod innym kątem poznawczym – co w przypadku monitorowania *makro*.

W przypadku obszaru „możliwości kształcenia – oferta edukacyjna szkoły” na poziomie monitorowania *mezo* i *mikro* istotne będzie zapewne opracowanie i uruchamianie kwalifikacyjnych kursów zawodowych, badanie losów absolwentów, realizacja doradztwa w szkole lub w szkołach, sposoby informowania rodziców uczniów lub potencjalnych uczniów o zmianach w kształceniu zawodowym. W obszarze „szkolne plany nauczania i programy nauczania” monitorowaniu warto poddać kolejność realizacji kwalifikacji, zaplanowanie terminów przystąpienia uczniów do egzaminów potwierdzających kwalifikacje, sposoby realizacji wspólnych efektów kształcenia w zawodach, sposoby i metody opracowywania programów nauczania przez nauczycieli, współpracę z pracodawcami przy przygotowywaniu zarówno planów, jak i programów nauczania. W obszarze „warunki realizacji kształcenia” interesujące zarówno dla dyrektorów, jak i otoczenia szkoły będzie zapewne monitorowanie odnoszące się do wyposażenia technicznego szkoły, stworzenia

odpowiedniej bazy technodydaktycznej, sposobu i miejsca realizacji zajęć praktycznych, uzupełnienia wyposażenia szkół, zgodnego z nową podstawą programową kształcenia w zawodach. W skali *mezo* i *mikro* istotne będzie również monitorowanie działań w obszarze „doskonalenie zawodowe”, a w jego ramach śledzenie realizacji potrzeb szkoleniowych pracowników edukacji w kontekście wdrożenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach.

Monitorowanie w skali *mikro* dotyczy głównie realizacji programów nauczania i może się wiązać z takimi obszarami, jak „warunki realizacji kształcenia” czy „oferta edukacyjna szkoły”. W monitorowaniu *mikro* będą się liczyły również zagadnienia związane z efektami kształcenia i tym, czy/w jaki sposób uczniowie osiągają zamierzone efekty. Z racji wskazań ustawodawcy ważne jest monitorowanie efektów kształcenia w zawodzie zarówno na poziomie jednostkowym (konkretnego ucznia), jak i grupowym (np. klasy).

Jako że monitorowanie stanowi formę badań w działaniu, nauczyciele i dyrektorzy na różnych poziomach monitorowania są badaczami i badanymi. Płynnie przechodząc z jednej formy działań w drugą, jednocześnie poszerzają swoją wiedzę na temat postępów w realizacji podstawy programowej, co może stanowić inspirację do monitorowania na właściwym poziomie. Warto pamiętać o tym, że żadne z rodzajów monitorowań nie jest procesem ekskluzywnym, odseparowanym i wyłącznym. Monitorowanie w skali *makro* przenika się i inspiruje do monitorowania *mezo* i *mikro*. Te zaś często przeplatają się ze sobą oraz skłaniają do pogłębionej refleksji. Co zapewne znajduje odbicie w odpowiedziach na pytania w monitorowaniu na poziomie *makro*.

2. Monitorowanie jako cykl zdarzeń

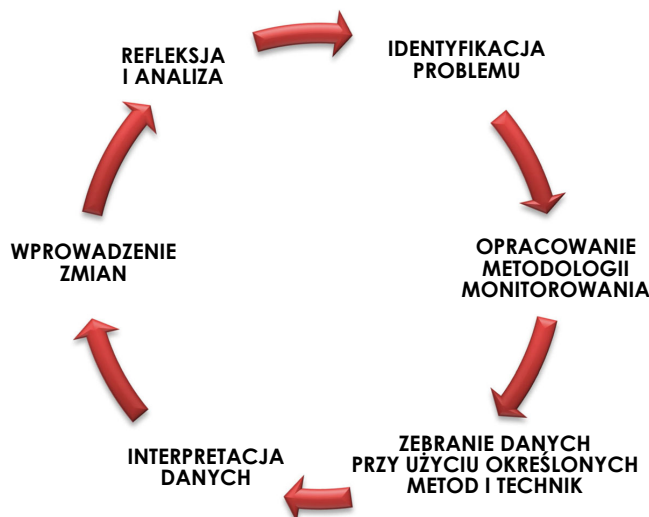
Niezależnie od tego, z jakim rodzajem monitorowania mamy do czynienia, ważne jest nie tylko zaplanowanie obszaru tematycznego, który zostanie poddany monitorowaniu, ale również poszczególnych kroków realizacji monitorowania. Posługiwanie się określonym schematem w monitorowaniu pozwoli na to, żeby badania przebiegały sprawnie, były poprawne metodologicznie, a wnioski z badań mogły być szybko zaimplementowane, zgodnie z ideą badań w działaniu. I jakkolwiek dla wielu osób badania w działaniu mogą się wydawać metodą „nieostrą”, to jednak wymagają określonej dyscypliny metodologicznej, która bardzo służy samym badaniom – w kontekście wyników, jak i badaczowi – w kontekście organizacji pracy. Ma to znaczenie szczególnie w pracy nauczyciela lub dyrektora, dla których bycie badaczem nie jest zawodem, a dodatkową umiejętnością, której podejmują się w celu zwiększenia efektywności realizacji zamierzonych celów edukacyjnych.

Planowanie działań w ramach standardowych procedur badawczych ma charakter wertykalny – jedno działanie następuje po drugim. **Zaczynając od określenia celu i zakresu badania, przez dobór metody i techniki, określenie próby, stworzenie narzędzia po przeprowadzenie badań i opracowanie wyników. Na podstawie wyników z badania formułowane są wnioski.** Takie ujęcie monitorowania z określonym początkiem i końcem, za którymi nie idzie wdrożenie w celu naprawy i/lub poprawy efektywności określonych działań, nieco zaprzecza idei badań w działaniu,



jak i samemu monitorowaniu, które jest procesem ciągłym. W sensie poznawczym badania w działaniu są spiralą, a nie ciągiem przyczynowo-skutkowym. Natomiast w sensie metodologicznym są cyklem, a nie listą działań do zrealizowania z wyraźnie zaznaczonym końcem. Monitoring powinien być wpisany w pewną rutynę, rozumianą nie w pejoratywnym sensie jako „nuda”, a jako powtarzalność, codzienność, wynikająca z ciekawości.

Cykl monitorowania składa się z identyfikacji problemu, opracowania metodologii monitorowania, zebrania danych przy użyciu określonej metody i technik, interpretacji danych, wprowadzenia zmian, refleksji i analizy, identyfikacji problemu, opracowania metodologii... itd.¹³⁶



Pojęcie cyklu nie oznacza jednak, że każde kolejne działania będą wyglądały tak samo. Ich kolejność będzie taka sama bądź bardzo podobna, jednak za każdym razem inaczej może być zidentyfikowany problem, inna zastosowana na potrzeby danego problemu metodologia, inne techniki i w efekcie inne dane. Tym samym każdy z kolejnych cykli układa się w lewinowską spiralę badań w działaniu.

W przypadku badań na poziomie *mikro*, szczególnie w odniesieniu do programu nauczania w danym zawodzie, niezależnie od tego, czy dotyczy to jednej klasy czy kilku klas, najlepszym punktem wyjścia do identyfikacji problemu będzie opis zawodu, stworzenie mapy zawodu, na podstawie szczegółowych wytycznych zawartych w załączniku do rozporządzenia w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, o której szczegółowo piszę w Rozdziale I.

Wypisanie, jak to miało miejsce w przypadku zawodu stolarza i technika technologii drewna, o których była mowa w Rozdziale I, wszystkich elementów składających się na mapę zawodu¹³⁷, pozwala na umiejscowienie problemu w konkretnym obszarze, określenie jego zasięgu, a następ-

¹³⁶ *Action Research in Education*, op. cit., s. 9.

¹³⁷ Do tych elementów zaliczyć należy: cele kształcenia, efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów na określonym poziomie kształcenia oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej lub wyodrębnionych w zawodzie, warunki realizacji kształcenia w zawodzie, w tym wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych, liczbę godzin przeznaczonych na poszczególne efekty kształcenia oraz w przypadku zawodów nauczanych na poziomie ZSZ możliwości uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnic-twa zawodowego.



nie na podjęcie dalszych decyzji metodologicznych w ramach przeprowadzanego monitorowania. Jeśli np. problemem we wdrażaniu nowej podstawy programowej kształcenia w zawodzie jest niemożność realizacji określonego efektu kształcenia, to należy znaleźć odpowiedź na pytanie: „Dlaczego tak jest?”, rewidując pozostałe elementy mapy zawodu, które mogą być silnie sprzężone z problemem osiągnięcia danego efektu (np. wyposażenie pracowni, zbyt mała liczba godzin) i zbadanie tego problemu przy pomocy dostępnych metod i technik badawczych. Szczegółowa mapa zawodu jest tak ważna również dlatego, że dokładne rozpoznanie możliwości, kierunku i celu monitorowania na tym etapie pozwoli na uniknięcie pułapek w realizacji monitorowania w przyszłości. To jest etap, który nie powinien się skupiać na formułowaniu odpowiedzi, a raczej pytań typu: „Dlaczego tak się dzieje?”, „Czy mam na to wpływ?”, „Czy mogę mieć na to wpływ?”, „Kto ma i w jakim stopniu wpływ?”.

Identyfikacja problemu i postawienie właściwych pytań służą dobraniu odpowiedniej metody i technik badawczych użytych w monitorowaniu. Nauczyciele i dyrektorzy mają do wyboru jedną z dwóch metod: metodę o charakterze jakościowym i metodę o charakterze ilościowym. W każdej z nich dysponują określonymi technikami. W przypadku metody jakościowej są to przede wszystkim: wywiady indywidualne lub grupowe, analiza dokumentów, obserwacja lub eksperyment. W metodzie ilościowej są to kwestionariusze ankiet z zawartymi w nich pytaniami zamkniętymi z użyciem odpowiedniego typu skali oraz pytaniami otwartymi.

Wielu badaczy przyjmuje założenie, że bardziej „odpowiednią” metodą realizacji monitorowania w ramach badań w działaniu jest metoda jakościowa i tylko w jej ramach realizują swoje badawcze działania. To nie zawsze jest dobre. Badacz realizujący badania w ramach *action research* powinien mieć elastyczne podejście w stosunku do stosowanych metod badawczych. To, jaką metodę, a co za tym idzie, jaką technikę wybierzemy, zależy od tego, co i na jaką skalę chcemy badać. O ile wykorzystanie techniki ankiety w przypadku pojedynczego problemu nie jest uzasadnione, to przy realizacji monitorowania na poziomie *mezo* oraz *mikro* w odniesieniu do całej szkoły może być najbardziej efektywną formą szybkiego dotarcia do sedna problemu.

W związku z tym, że jednym z ważniejszych elementów monitorowania w skali *mikro* jest samoobserwacja, coraz częściej można spotkać się z zaleceniami wykorzystywania do monitorowania kamer w celu nagrania zajęć, co pozwoli na bardziej obiektywne spojrzenie na realizację zadań, które stoją przed nauczycielem w ramach realizacji danego programu nauczania¹³⁸.

Funkcjonując w oparciu o określoną metodę lub metody badawcze, przeprowadzane jest badanie właściwe w celu zebrania danych – ważne jest, żeby zaplanować ten proces w czasie. Być może zasadne będzie zastosowanie jednej techniki przed drugą, np. najpierw analiza dokumentów, następnie ankieta audytoryjna lub najpierw wywiady indywidualne, a następnie wywiady grupowe. Postępowanie i kolejne kroki realizacji badań są dowolne dla każdego praktyka-badacza, jednak powinny układać się w logiczną, metodologiczną całość.

¹³⁸ Doskonałymi źródłami poszerzenia wiedzy na temat metod i technik w badaniach społecznych mogą być następujące książki: Janusz Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2010, Barbara Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2013, Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Warszawa 2010, Earl Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, Chava Frankfort-Nachmias, David Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, ZYSK i S-KA, Poznań 2001.



3. Zespołowy charakter monitorowania

Zebrane za pomocą określonej metody i przy użyciu określonych technik dane z monitorowania wymagają interpretacji. Jest to moment, w którym – jak nigdy wcześniej – ujawnia się bardzo silnie charakter badań w działaniu. Po pierwsze badacz, a jednocześnie praktyk, musi być, o czym była już mowa, szczery wobec siebie i wyników, które uzyskał. Po drugie, nie osiągnie się powodzenia w realizacji badań w działaniu bez włączenia do analizy danych zespołu – innych osób, związanych z danym problemem, osadzonych w kontekście, które pozwolą na właściwą interpretację danych wobec postawionego na początku problemu. W przypadku nauczycieli zawodu mogą to być inni nauczyciele zawodu i/lub dyrektor.

Zespół jest niezbędny również do tego, żeby określić i zaplanować zmiany, które w wyniku monitorowania powinny zostać wdrożone. Zmiany powinny być bacznie obserwowane, poddawane refleksji, co automatycznie uruchamia kolejny cykl w spirali monitorowania w rozumieniu badań w działaniu, prowadzi do uchwycenia kolejnego problemu, stworzenia pytań, zaplanowania metodologii i tak dalej, i tak dalej.

Monitorowanie jest niezwykle ciekawym poznawczo procesem, wymagającym skupienia, ale przede wszystkim współpracy różnych podmiotów. Założenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach i nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego poprzez realizację efektów wspólnych dla zawodów, a także możliwość uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji w ramach danego obszaru kształcenia zakładają wspólnotowość, współdziałanie, współpracę i wspólną refleksję nad problemami. System edukacyjny to system naczyń połączonych. Problem z wdrażaniem podstawy programowej w jednej klasie, przez jednego nauczyciela nie jest problemem tylko tej klasy i tego nauczyciela, ale całej szkoły, która kształci w zawodzie, a może nawet całego regionu, dla którego kształcenie w danym zawodzie ma duże znaczenie. Dlatego niezmiernie ważna jest umiejętność rozmowy o problemie i wynikach monitorowania. Właściwa komunikacja w monitorowaniu oparta jest na zaufaniu i współpracy. Pomimo tego, że monitorowanie wpisane jest w ramy nadzoru pedagogicznego, to nie powinno się kojarzyć ze sprawdzaniem, kontrolowaniem, tłumaczeniem się sobie lub komuś. Ma być wspólną refleksją nad danym problemem w celu znalezienia jak najlepszego rozwiązania, inicjowaną przez – otwartego na potrzebę i wartość poznania – dyrektora szkoły.

Monitorowanie podstawy programowej kształcenia w zawodach, niezależnie od jego zasięgu, to obserwacja żywego organizmu, na którym odbywa się operacja. Jest to proces, w którego działania wpisana jest pewnego rodzaju „redukcja”, zmiana w myśleniu, zburzenie schematów, doświadczanie nowych rzeczy, eksperymentowanie, nieustanne i szybkie naprawianie niedoskonałości, tak żeby efektem tego nie była słynna, cyniczna maksyma: „Operacja się udała, pacjent umarł”. Monitorowanie służy naprawie, ale także wzbogaca wiedzę, często tylko na poziomie *mikro*, bez możliwości zastosowania jej na szerszy obszar, niemniej wiedza ta na tym poziomie ma najczęściej ogromne znaczenie. Osoby – konkretnie nauczyciele, dyrektorzy, kuratorzy – realizujący monitorowanie wpisane w perspektywę badań w działaniu uczestniczą w czymś dla nich samym ważnym, odpowiedzialnym, ale i nierzadko fascynującym, wprowadzając jakościową zmianę w swoje własne i innych (uczniów) zawodowe życie.





BIBLIOGRAFIA

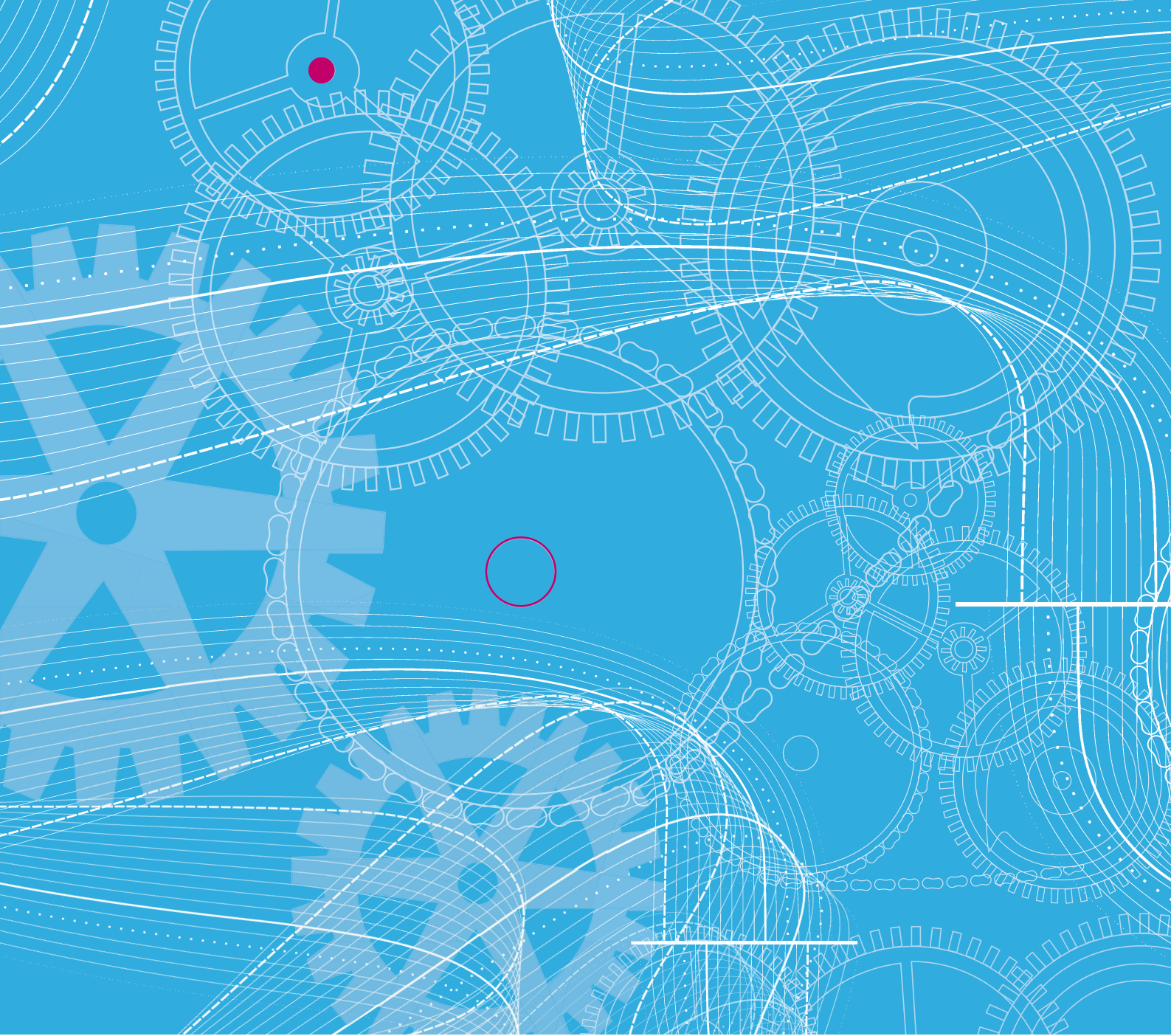
- Action Research in Education*, State of NSW, Department of Education and Training, Professional Learning and Leadership Development Directorate, 2010
- Ewa Adamczyk, Ewa Matczak (red.), *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku*, IBE, Warszawa 2009
- Earl Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004
- Barbara Baraniak, *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, IBE, Warszawa 2008
- Monika Bartosiewicz-Niziołek, Monika Marcinkowska-Bachlińska, Wanda Kozyra, Alicja Karczmarczyk, Joanna Żebrowska, *Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju. Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach*, KOWEŻiU, Warszawa 2014
- Stephen Billet, *Vocational Education. Purposes, Tradition and Prospects*, Springer 2011
- Andrzej Bogaj, Barbara Baraniak, Stefan M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, Łośgraf, Warszawa 2007
- Mary Brydon-Miller, Davydd Greenwood, Patricia Maguire, *Why action research?*, *Action Research*, Vol. 1, No 1, ss. 9–28
- Anna Brzezińska, *Nauczyciel jako integrator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] Ewa Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008
- Anne Burns, *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge 1999
- Wilfred Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] Hanna Čverniková, Bogusława Dorota Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010
- Wilfred Carr, Stephen Kemmis, *Becoming Critical: Educational Knowledge and Action Research*, Routledge Farmer, London-New York 1986
- Louis Cohen, Lawrence Manion, *Research Methods in Education*, Routledge, London, New York 1998
- Maria Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 19 (2/2014), ss. 181–194
- Hanna Čverniková, Bogusława Dorota Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar, Warszawa 2013
- Hanna Čverniková, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, Vol. 1, Nr 57, ss. 7–18, 2012
- Hanna Čverniková, Bogusława Dorota Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010
- John Dewey, *The Quest for Certainty: a Study of the Relation of Knowledge in Action*, Minton, Balch & Co., New York 1929
- John Dewey, *How we think*, D.C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago 1910
- Roman Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, WUW, Warszawa 2008

- Roman Dolata, Krzysztof Koseła, Anna Wiłkomirska, *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, WUW, Warszawa 2004
- Henryk Domaniski, Zbigniew Sawiniński, Kazimierz M. Słomczyński, *Nowa klasyfikacja i skale zawodów. Socjologiczne wskaźniki pozycji społecznej w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2007
- Emile Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, PWN, Warszawa 1999
- Barbara Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2013
- Michał Fedorowicz, Jolanta Choińska-Mika, Dominika Walczak, *Raport o stanie edukacji 2013 – Liczą się nauczyciele*, IBE, Warszawa 2014
- Eileen Ferrance, *Action Research*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University, Brown University, Providence
- Chava Frankfort-Nachmias, David Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, ZYSK i S-KA, Poznań 2001
- Jarostaw Górniak, *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, PARP, Warszawa 2012
- Jolanta Grotowska-Leder, Krystyna Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna*, AKAPIT, Toruń 2005
- Werner C. Heisenberg, *Fizyka a filozofia*, przekł. Stefan Amsterdamski, Książka i Wiedza, Warszawa 1962
- Teresa Janicka-Panek, *Monitorowanie (skuteczne i nieuciążliwe) podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wewnątrzszkolnej*, ORE, Warszawa 2014
- Krzysztof Koseła, *Nauka szkolna i działania obywatelskie*, [w:] Anna Kardasiewicz, Przemysław Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Scholar, Warszawa 2014
- Alicja Kozubska, Andrzej Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006
- Jerzy Kunikowski, *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Fundacja Rozwoju Edukacji Europejskiej i Bezpieczeństwa, Warszawa 2002
- Stefan M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2008
- Stefan M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe – rynek pracy – pracodawcy*, IBE, Warszawa 2000
- Roman Leppert, Zbyszek Melosik, Bożena Wojtasik, *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2005
- Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Warszawa 2010
- Jelena Maksimović, *Historical Development of Action Research in Social Sciences*, Facta Universitatis, series: Philosophy, Sociology, Psychology and History, Vol. 9, No. 1, 2010, ss. 119–124
- Ewa Marciniak-Kukla, Maria Michalak, Gabriela Poloczek, *Szkolne plany nauczania – krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa 2013
- Mirostawa Marody (red.), *Wymiary życia społecznego*, Scholar, Warszawa 2004
- Craig A. Mertler, C. M. Charles, *Introduction to Education Research*, Allyn & Bacon, Boston 2008
- Kurt Lewin, *Field Theory in Social Science*, Harper, New York 1951
- Kurt Lewin, *Action Research and Minority Problems*, Journal of Social Issues, Vol. 2, No. 4, 1946, ss. 33–46
- Dorota Obidniak, Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga, *Informator o zawodach szkolnictwa zawodowego*, KOWEŻiU, Warszawa 2013
- Dorota Obidniak, Agnieszka Pfeiffer, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Opisywanie i analizowanie problemów edukacyjnych*, Biblioteczka OUPiS-ZNP, Warszawa
- Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga, *Programy nauczania dla zawodu. Krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa 2013



- Agnieszka Pfeiffer, Maria Suliga, *Opracowanie programu nauczania dla zawodu. Krok po kroku*, KOWEziU, Warszawa 2012
- Rafał Piwowarski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Trans Humana, Białystok 2006
- Peter Reason, Hilary Bradbury [ed.], *Handbook of Action Research*, Sage Publications, London 2004
- Magdalena Rosochacka-Gmitrzak, Mariola Ractaw, *Older adults' participative education – loci for productive ageing /engagement?*, [w:] Michał Krystoń, Miroslav Šerák, Michał Szyszka, Łukasz Tomczyk (red.), *Nowe tendencje w edukacji osób starszych / Nové trendy ve vzdělávání senior*, Banská Bystrica – Praga – Oświęcim, 2014 (w druku)
- Heidi Watts, *When Teachers are Researchers, Teaching Improves*, Journal of Staff Development, 1985, Vol. 6, No 2, ss. 118–127
- Władysław W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2003
- Tomasz Sobierajski, *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 roku monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEziU, Warszawa 2013
- Tomasz Sobierajski, *Kształcenie zawodowe w postindustrialnej gospodarce. Demografia, grupowanie, klasyfikacja, doradztwo*, KOWEziU, Warszawa 2013
- Tomasz Sobierajski, *Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja*, ISNS UW, Warszawa 2013
- Tomasz Sobierajski, *Egzamin zawodowy w opinii absolwentów, nauczycieli i władz samorządowych*, [w:] Ireneusz Białecki, Elżbieta Drogosz-Zabłocka (red.), *Potwierdzanie kwalifikacji. Pytania o model egzaminu zawodowego*, CBPniSzW UW, Warszawa 2009
- Augustyn Surdyk, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji 1*, tom II, red. Irena Kamińska-Szmaj, Tomasz Piekot, Monika Kraśko-Zielińska, ss. 912-923
- Krystyna Szafraniec (red.), *Młodość i oświata za burtą przemian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa 2008
- Urszula Sztandar-Sztanderska, *Edukacja dla pracy*, UNDP, Warszawa 2007
- Piotr Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2005
- Janusz Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2010
- Mirostław J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013
- Raport zbiorczy z przeprowadzonego w 2014 roku monitorowania procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach, wersja robocza, Warszawa 2014
- Rudi Volti, *An introduction to the Sociology of Work and Occupations*, Sage Publications, 2012
- Anna Wesołowska, Agnieszka Pfeiffer, *Kwalifikacyjne kursy zawodowe. Krok po kroku*, KOWEziU, Warszawa 2013
- Anna Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem: stadium empiryczne*, WUW, Warszawa 2013
- Richard Winter, Carol Munn-Giddings [ed.], *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, Routledge, London 2001
- Lech Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2010
- Wanda Woronowicz, *Refleksja, sumienie, edukacja*, PAP, Słupsk 2006
- Tadeusz Wujek (red.), *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*, MCNEM, SOP, Radom-Warszawa 1994
- Paulina Zaręba, Renata Kępczyk, Jolanta Misztal, Małgorzata Hadrian, Adam Biernat, *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, KOWEziU, Warszawa 2013





EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

02-637 Warszawa, ul. Spartańska 1B

www.koweziu.edu.pl

ISBN 978-83-64108-47-1