

# ZAPROSZENIE DO EWALUACJI ZAPROSZENIE DO ROZWOJU

Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# ZAPROSZENIE DO EWALUACJI **ZAPROSZENIE DO ROZWOJU**

**Poradnik dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach**

**KOWEZiU Warszawa 2014**

## ZAPROSZENIE DO EWALUACJI – ZAPROSZENIE DO ROZWOJU

Poradnik opracowany w ramach projektu

„Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”

**Autorzy:** Monika Bartosiewicz-Niziołek, Monika Marcinkowska-Bachlińska, Wanda Kozyra, Alicja Karczmarczyk, Joanna Żebrowska

**Redaktor merytoryczny:** Agnieszka Pfeiffer

**Redaktor językowy:** Małgorzata Koros

Poradnik przeznaczony jest przede wszystkim dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach. Opracowano go na podstawie metodologii ewaluacji procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach, w ramach projektu systemowego realizowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Opracowanie narzędzi do ewaluacji wewnętrznej procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach:** Monika Marcinkowska-Bachlińska

**Założenia do narzędzi ewaluacji wewnętrznej:** Anida Samoraj, Wanda Kozyra, Mariola Mirecka, Dariusz Szafranek

**Konsultacje merytoryczne:** Ekspertki Zespołu Metodologicznego projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”

© Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej Warszawa 2014

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

02-637 Warszawa, ul. Spartańska 1B

[www.koweziu.edu.pl](http://www.koweziu.edu.pl)

ISBN 978-83-64108-46-4

**Projekt graficzny, DTP, druk:**

Grupa Wydawnicza LUMINA

Marek Klimek

# SPIS TREŚCI

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Wstęp</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>Rozdział 1. Ewaluacja wewnętrzna w nowym nadzorze pedagogicznym</b> .....                   | <b>7</b>  |
| <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>  |           |
| <b>Rozdział 2. Istota ewaluacji</b> .....  | <b>13</b> |
| <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>  |           |
| 2.1. Kontrola, monitoring, ewaluacja .....   | 18        |
| 2.2. Rodzaje ewaluacji .....   | 20        |
| <b>Rozdział 3. Planowanie ewaluacji w kształceniu zawodowym</b> .....                          | <b>29</b> |
| <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>  |           |
| 3.1. Jak się do tego zabrać? .....   | 31        |
| 3.2. Etapy ewaluacji .....   | 35        |
| <b>Rozdział 4. Metody badawcze stosowane w ewaluacji</b> .....                                 | <b>47</b> |
| <i>Monika Bartosiewicz-Niziołek</i>  |           |
| 4.1. Metody jakościowe .....   | 51        |
| 4.1.1. Analiza dokumentacji (ang. <i>desk research</i> ) .....                                 | 51        |
| 4.1.2. Pogłębiony wywiad indywidualny (ang. <i>Individual In-depth Interview – IDI</i> ) ..... | 52        |
| 4.1.3. Zogniskowany wywiad grupowy (ang. <i>Focus Group Interview – FGI</i> ) .....            | 53        |
| 4.1.4. Obserwacja .....  | 53        |
| 4.2. Metody ilościowe .....  | 54        |
| 4.3. Triangulacja .....  | 56        |
| 4.4. Dobór próby .....   | 58        |
| 4.5. Narzędzia badawcze .....  | 61        |
| 4.5.1. Narzędzia jakościowe .....  | 62        |
| 4.5.2. Narzędzia ilościowe .....   | 63        |
| 4.6. Realizacja badania .....  | 65        |
| 4.6.1. Prowadzenie pogłębionych wywiadów indywidualnych .....                                  | 65        |
| 4.6.2. Prowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych .....                                     | 66        |
| 4.6.3. Prowadzenie obserwacji .....  | 68        |
| 4.6.4. Realizacja sondażu .....  | 69        |
| 4.7. Analiza i prezentacja danych .....  | 69        |
| 4.7.1. Analiza danych ilościowych .....  | 72        |
| 4.7.2. Analiza danych jakościowych .....   | 76        |
| 4.8. Wnioskowanie .....  | 83        |

|                          |   |            |
|--------------------------|---|------------|
| <b>Rozdział 5.</b>       | <b>Raport ewaluacyjny.....</b>  | <b>87</b>  |
|                          | <i>Monika Bartosiewicz-Niziołek</i>   |            |
| <b>Rozdział 6.</b>       | <b>Ewaluacja programu nauczania dla zawodu.....</b>   | <b>99</b>  |
|                          | <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>   |            |
|                          | 6.1. Etapy ewaluacji programu nauczania dla zawodu .....  | 103        |
|                          | 6.2. Przedmiot i cel (czego i po co chcemy się dowiedzieć) .....  | 105        |
|                          | 6.3. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego .....   | 110        |
|                          | <b>Jak przebiegała ewaluacja programu nauczania dla zawodu w naszej szkole –<br/>przykład dobrej praktyki .....</b>                               | <b>117</b> |
|                          | <i>Wanda Kozyra</i>   |            |
| <b>Rozdział 7.</b>       | <b>Ewaluacja korelacji międzyprzedmiotowych .....</b>   | <b>127</b> |
|                          | <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>   |            |
|                          | 7.1. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego .....   | 135        |
|                          | <b>Jak przebiegała ewaluacja korelacji międzyprzedmiotowych w naszej szkole –<br/>przykład dobrej praktyki .....</b>                              | <b>141</b> |
|                          | <i>Joanna Żebrowska</i>   |            |
| <b>Rozdział 8.</b>       | <b>Ewaluacja procesu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych.....</b>  | <b>149</b> |
|                          | <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>   |            |
|                          | 8.1. Kompetencje personalne i społeczne w podstawie programowej kształcenia w zawodach .....  | 156        |
|                          | 8.2. Pomiar i ocena kompetencji .....   | 159        |
|                          | 8.3. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego .....   | 164        |
|                          | <b>Jak przebiegała ewaluacja procesu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych<br/>w naszej szkole – przykład dobrej praktyki.....</b> | <b>169</b> |
|                          | <i>Alicja Karczmarczyk</i>  |            |
| <b>Rozdział 9.</b>       | <b>Błędy i niedopatrzona.....</b>   | <b>175</b> |
|                          | <i>Monika Marcinkowska-Bachlińska</i>   |            |
| <b>Załączniki.....</b>   |   | <b>181</b> |
| <b>Bibliografia.....</b> |   | <b>254</b> |

## Wstęp

Proces wdrażania zmian ukierunkowanych na podniesienie efektywności kształcenia zawodowego i ustawicznego, wynikających przede wszystkim z nowej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, trwa od 1 września 2012 r. O ile dawniej „jakość edukacji” nie wiązała się z dużymi wyzwaniami, to dziś szkoły muszą reagować na zmieniające się potrzeby rynku pracy i zjawiska zachodzące we współczesnym świecie takie, jak: globalizacja, rewolucja technologiczna czy kryzys gospodarczy. Dla wysokiej jakości edukacji zawodowej konieczna jest elastyczność kształcenia i dobra współpraca szkół z pracodawcami.

Nowa koncepcja systemu nadzoru pedagogicznego, którego celem jest wsparcie szkół w rozwoju i podnoszenie jakości edukacji, została zatwierdzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. Osiągnięciu tego celu służą zarówno ewaluacja zewnętrzna, jako narzędzie wsparcia umożliwiające szkołom efektywny rozwój organizacyjny, jak i ewaluacja wewnętrzna wiążąca się z autorefleksją i analizą własnych działań dokonywaną przez dyrektorów i nauczycieli szkół.

Celem poradnika jest przedstawienie metodologii przygotowania i prowadzenia ewaluacji programów nauczania dla zawodów, ewaluacji korelacji międzyprzedmiotowych w zakresie nauczanych przedmiotów ogólnych i zawodowych oraz teo-

retycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych, a także ewaluacji procesu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych w szkole prowadzącej kształcenie zawodowe. Działania podjęte w projekcie „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”, realizowanym w KOWEZIU, stanowiły podstawę do prac nad zamieszczonymi w poradniku propozycjami ewaluacji. Materiały, wypracowane przez uczestników projektu, pozwoliły zbudować spójny projekt ewaluacji i narzędzia do jej przeprowadzenia.

Niewątpliwą zaletą poradnika jest upowszechnianie przykładów dobrych praktyk szkół zawodowych w zakresie ewaluacji wewnętrznej, która powinna stać się elementem codziennej praktyki szkolnej – dostarczać dyrektorowi i nauczycielom informacji potrzebnych do podejmowania optymalnych decyzji dotyczących działalności placówki i organizacji pracy, będących inspiracją do wprowadzania zmian i nowatorskich rozwiązań, sprzyjających większemu zaangażowaniu się nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz pracodawców w życie szkoły.

Mamy nadzieję, że poradnik *Zaproszenie do ewaluacji – zaproszenie do rozwoju* przyczyni się do zwiększenia Państwa kompetencji w zakresie tworzenia projektów ewaluacyjnych i prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkołach zawodowych.





# O ewaluacji



# Rozdział 1



# Rozdział 1. Ewaluacja wewnętrzna w nowym nadzorze pedagogicznym

Monika Marcinkowska-Bachlińska

Rok szkolny 2013/2014 przyniósł znaczne zmiany w zasadach sprawowania nadzoru pedagogicznego, które dotyczą części przepisów w dotychczas obowiązujących regulacjach wykonawczych<sup>1</sup>. Nowe zasady prowadzenia nadzoru nad szkołami mają poprawić jego efektywność, zwiększyć szanse na jakościowy rozwój szkół i placówek, a także ograniczyć biurokrację. Przepisy stanowią, że nadzór pedagogiczny sprawowany będzie w formie ewaluacji, kontroli i wspomagania. Wprowadzono też pojęcie monitorowania, obejmujące „zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”<sup>2</sup>. Najważniejsze zmiany dotyczą sposobu przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana w zakresie wymagań wymienionych w załączniku do rozporządze-

nia, obejmuje zbieranie i analizowanie informacji w zakresie tych wymagań oraz ustalanie poziomu ich spełniania przez szkołę czy placówkę.

Nowością w przepisach prawa o nadzorze pedagogicznym jest zobowiązanie zespołu lub osoby przeprowadzającej ewaluację zewnętrzną do uzgodnienia jej przebiegu z dyrektorem szkoły czy placówki. Dookreślono także zakres ewaluacji wewnętrznej, realizowanej przez dyrektora szkoły, uzasadniając decyzję następująco: „zebrane doświadczenia wskazują, że ewaluacja wewnętrzna prowadzona w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności w znacznie większym stopniu służy rozwojowi szkoły lub placówki”<sup>3</sup>. Szkoła ma więc autonomię w wyborze przedmiotu ewaluacji wewnętrznej, zgodnie z własnymi potrzebami.

Z rozporządzenia wykreślono zapis mówiący, że kurator oświaty, prowadząc ewaluację zewnętrzną,

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz.U. nr 168, poz. 1324.

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz.U. poz. 560.

<sup>3</sup> Tamże.

bierze pod uwagę wyniki ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole. Nie umniejszyło to roli ewaluacji wewnętrznej, ale wprowadziło do niej najistotniejszy element – zaufanie. Wprawdzie wnioski z takich ewaluacji nadal będą istotną informacją, jak szkoła pracuje, co ewaluuje i jakie w związku z tym podejmuje decyzje, lecz wszelkie nieprawidłowości i niedociągnięcia w pracy placówki wykryte podczas ewaluacji wewnętrznej nie będą podstawą do jakiegokolwiek oceny zewnętrznej.

Nowe rozwiązania mające niewątpliwie służyć ograniczeniu szeregu czynności administracyjnych i proceduralnych, nie ograniczyły jednak obszerności dokumentów dotyczących przygotowania, przeprowadzenia i udokumentowania działań podejmowanych w ramach nadzoru pedagogicznego. Wielkie zadanie czeka wszystkich uczestników ewaluacji wewnętrznej, ale także ogromna satysfakcja z wykonanej pracy, istotne zwiększenie samowiedzy na temat funkcjonowania szkoły, zdobycie konkretnych informacji o jakości i wynikach własnej pracy, a wszystko to w poczuciu autonomii i współdziałania. Istnieje też ogromne ryzyko, że nie wszyscy wszystko zrobią dobrze, nie do końca zostanie zrozumiana i prawidłowo odczytana intencja prawodawcy, zwycięży chęć pójścia „na skróty”, a to z pewnością wywoła rozczarowanie i zniechęcenie.

Już słyhać liczne głosy, że monitoring, kontrola, ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna to niepotrzebne mnożenie bytów, powielanie tych samych czynności. Takie opinie pokazują, że nie wszyscy mają świadomość różnic między tymi pojęciami. Rodzą również niepokój, że ewaluacja wewnętrzna, która z założenia ma służyć rozwojowi placówki i podmiotów poddawanych ewaluacji, stanie się jeszcze jedną niechcianą działalnością, prowadzoną jedynie w sposób, dający gwarancję, że „w papierach się zgadza”. Określanie ewaluacji jako jeszcze jednego narzędzia oceniającego nie odnosi się do jej idei i rzeczywiście może narobić w rzeczywistości szkolnej więcej szkód niż jakiegokolwiek „nicnierobienie”.

Pytanie „do czego to potrzebne?” pojawiło się natychmiast po wprowadzeniu nowych przepisów. W często powtarzanej opinii wielu dyrektorów i nauczycieli, ewaluacja wewnętrzna określana jest jako powielanie ewaluacji zewnętrznej. Warto jednak zaznaczyć, że korzyści jakie może przynieść ewaluacja wewnętrzna są znaczne i znaczące, a także że dotyczą bezpośrednio wszystkich uczestników życia szkolnego – dyrektora, nauczycieli, uczniów, partnerów szkoły i samej szkoły jako organizacji oraz jej miejsca w środowisku.

Właściwie przygotowana i przeprowadzona ewaluacja pozwala odkryć obszary wymagające szczególnej uwagi oraz doskonalenia i jest punktem wyjścia do rozwoju jakościowego szkoły. Jest to rzetelna autodiagnoza i samoocena szkoły, pokazująca jej mocne i słabe strony. Pomaga w wyznaczaniu kierunków dalszej pracy oraz określa miejsce, w którym aktualnie znajduje się szkoła jako instytucja, organizacja, miejsce edukacji i wychowania.

Forma i sposób wykorzystania wyników przeprowadzonej w szkole ewaluacji wewnętrznej zależy oczywiście od założeń ewaluacyjnych, odbiorców i aktualnych potrzeb szkoły oraz od rodzaju zadawanych pytań i aspektu działań, który został objęty zainteresowaniem. Z całą pewnością można powiedzieć, że wyniki ewaluacji wewnętrznej mogą być i są szeroko wykorzystywane, np.:

- w procesach podejmowania decyzji o sposobie dalszego postępowania, tzn. o zaprzestaniu określonych działań i/lub podjęciu działań naprawczych lub utrzymaniu wdrażanej koncepcji, albo też potrzebie zmodyfikowania realizowanych działań czy programów, ich kontynuacji i rozwoju, sposobów postępowania, wyborze najlepszej opcji, testowaniu nowych rozwiązań,
- do uzyskania dowodów na potwierdzenie tego, iż podjęte działanie, wprowadzany program wart jest (lub nie) wsparcia, kontynuacji czy zmian,
- do potwierdzenia, czy wdrażany program lub działanie jest skuteczne, efektywne, odpowiednie,

użyteczne, a oczekiwane efekty zostaną osiągnięte i będą trwałe,

- do lepszego zrozumienia przebiegu i skutków różnych procesów edukacyjnych, wychowawczych,
- do ulepszenia istniejących działań i zaplanowania nowych, do wykorzystania osiągnięć w dalszej pracy i uniknięcia powtarzania błędów,
- do poprawy planowania dalszej pracy i działań edukacyjno-wychowawczych,
- do weryfikacji prawidłowości obranych metod (w tym wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach i realizacji zadań związanych z nadzorem pedagogicznym),
- do dostosowania oferty doskonalenia do potrzeb szkoły,
- do zebrania materiału i dokumentacji do ewaluacji zewnętrznej, uświadomienia ile i jakich dzia-

łań podejmuje się w szkole, a także – dzięki rzetelnemu udokumentowaniu,

- do celów promocji szkoły.

Niewątpliwą wartością dodatkową jest wzajemna edukacja i wzmocnienie współpracy pomiędzy wszystkimi uczestnikami ewaluacji wewnętrznej – współuczestnictwo i współodpowiedzialność – dowartościowuje i motywuje do dalszych działań, skłania do dialogu i refleksji.

Ewaluacja integruje dyrekcję i nauczycieli, jako realizatorów działań edukacyjno-wychowawczych z odbiorcami tych działań: uczniami, rodzicami, pracodawcami. Pokazuje, że są ważni dla szkoły, bo szkoła chce ich słuchać i odpowiadać na ich potrzeby. Ewaluacja to również dobra okazja dla zespołu nauczycieli do zastanowienia się nad wpływem podejmowanych wysiłków edukacyjnych i wychowawczych na poszczególne osoby, których ta działalność dotyczy oraz na organizację tych działań i instytucję, w której są prowadzone.



# Rozdział 2





## Rozdział 2. Istota ewaluacji

Monika Marcinkowska-Bachlińska

Ewaluacja jest systematycznym procesem, w wyniku którego otrzymujemy odpowiedź na pytanie: czy to, co robimy przynosi zamierzone efekty. Ważne jest więc świadome, zaangażowane i odpowiedzialne podejście do działań ewaluacyjnych.

Proces ewaluacji to zaplanowane, systematyczne, dokonywane naukowymi metodami zbieranie i przetwarzanie informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności badanego procesu w celu poprawy jakości tego procesu.

Termin „ewaluacja” pochodzi z języka francuskiego i oznacza oszacowanie lub określenie wartości, czasem również ocenę. W języku angielskim „ewaluować” (*to evaluate*) to: starannie rozważyć jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza, by zdecydować, czy ją podjąć, czy nie, albo kontynuować<sup>4</sup>.

Ewaluacja nie jest rzeczą nową. Powstała przeszło

100 lat temu w USA, ale w Europie zaczęto ją stosować dopiero w latach 80. XX w.

Pierwsze próby udokumentowanej oceny wyników nauczania i porównania poziomu pracy szkół prowadził w USA J.M. Rice na przełomie XIX i XX wieku. W latach 60. XX w. nastąpił gwałtowny wzrost zainteresowania ewaluacją, dynamiczny rozwój tej dyscypliny – głównie w USA i państwach zachodnioeuropejskich. Pojęcie to również w Polsce nie jest nowe, gdyż już w słowniku M. Arcta z 1929 r. można przeczytać, że ewaluować oznacza oceniać, oszacować, określać wartość.

Obecnie ewaluacja zajmuje ważne miejsce w polskiej szkole. W rozporządzeniu MEN nazwano ewaluację „badaniem praktycznym oceniającym” i uznano za podstawowe narzędzie nadzoru pedagogicznego, mające wpływ na jakość kształcenia i rozwój szkół i placówek oświatowych. K. Stróżyński rozwinął to określenie: „ewaluacja w szkole polega na zaplanowanym i metodologicznie uściślonym, systematycznym zbieraniu i przetwarzaniu

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy ewaluacyjne. Elementy statystyki opisowej*, UG, Gdańsk 1998.

informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności działań szkoły. Jej celem jest uzyskanie zobiektywizowanych wniosków w celu utrzymania, zaniechania bądź modyfikacji podlegających badaniu działań szkoły lub w celu zainicjowania działań nowych”<sup>5</sup>.

W literaturze istnieje wiele różniących się od siebie definicji ewaluacji sformułowanych przez autorytety w tej dziedzinie.

**Ewaluacja** to systematyczny proces obejmujący zbieranie informacji oraz zdawanie relacji (w postaci raportu) z tego, jak się rzeczy mają, z intencją dostarczenia danych ułatwiających podejmowanie decyzji (H. Mizerek)<sup>6</sup>.

**Ewaluacja** – systematyczne badanie wartości lub cech konkretnego programu, działania lub obiektu z punktu widzenia przyjętych kryteriów w celu jej usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia (L. Korporowicz)<sup>7</sup>.

**Ewaluacja w edukacji** – proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są w rzeczywistości realizowane (R. Tyler)<sup>8</sup>.

**Ewaluacja w edukacji** – zaplanowane i systematyczne działanie, uwidaczniające w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia; proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji (J.J. Guilbert)<sup>9</sup>.

**Ewaluacja w edukacji** – celowe i zaplanowane pozyskiwanie informacji w trakcie (ewaluacja okresowa) lub po zakończeniu wdrażania (ewaluacja końcowa) konkretnych programów pracy szkoły na temat zmiany społecznej, jaka została wywołana w konsekwencji realizacji zapisanych w tych programach celów i zadań. Ewaluacja służy badaniu i oszacowaniu osiągniętego rozwoju, by móc podjąć najlepsze z możliwych

decyzje dotyczące przyszłych działań szkoły (M. Kalinowska)<sup>10</sup>.

**Ewaluacja w dydaktyce** nastawiona być powinna na systematyczne zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach dydaktycznych w celu ulepszenia tych działań lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu (B. Niemierko)<sup>11</sup>.

**Ewaluacja** to proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji (H. Komorowska)<sup>12</sup>.

Przytoczone definicje (wybrane z wielu) różnią się stopniem ogólności, używają różnych słów i inaczej akcentują poszczególne aspekty badania wartości. Jednak przy dokładniejszej analizie z łatwością zauważamy, że **wszystkie te definicje posiadają cechy wspólne: wszystkie podkreślają konkretność, użyteczność i możliwość praktycznego wykorzystania wyników badania ewaluacyjnego**. Można je sprowadzić do stwierdzenia, że ewaluacja w szkole to systematyczne gromadzenie, porządkowanie i ocena jakości danych dotyczących dokumentów, działań i osób. Ewaluację przeprowadzamy w celu podjęcia decyzji dotyczących przyszłych działań.

Wobec mnogości definicji i sposobu rozumienia terminu na potrzeby naszego projektu przyjęto definicję ewaluacji preferowaną przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne<sup>13</sup>.

## DEFINICJA

Ewaluacja to zaplanowany, systematyczny proces o charakterze poznawczym i wartościującym, obejmujący projektowanie czynności badawczych, zbieranie, analizę i ocenę danych dotyczących jakiegoś działania, a następnie prezentowanie ich zainteresowanym odbiorcom. Każda ewaluacja przeprowadzana jest zgodnie z przyjętymi kryteriami i zmierza przede wszystkim do podniesienia jakości przedsięwzięcia, które bada.

<sup>5</sup> K. Stróżyński, *Ewaluacja wewnętrzna w szkole. Procedury i narzędzia*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 12, dod. Niezbędnik Dyrektora.

<sup>6</sup> H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Program TERM, Olsztyn 1997.

<sup>7</sup> L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago, Chicago 1949.

<sup>9</sup> J.J. Gilbert, *Zarys pedagogiki medycznej*, PZWL, Warszawa 1983.

<sup>10</sup> M. Kalinowska, *Ewaluacja w praktyce szkolnej*, [w:] „Nowa Szkoła”, nr 1, 1999.

<sup>11</sup> B. Niemierko, dz. cyt., s. 8.

<sup>12</sup> H. Komorowska, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. IBE, Warszawa 1995.

<sup>13</sup> <http://www.pte.org.pl>.

W definicji tej zwraca się uwagę na jeszcze jedną, ważną kwestię, która nie została jasno ujęta w cytowanych definicjach. Otóż bez względu na sposób definiowania, ewaluacja zawsze rozumiana jest jako pewien proces badań społecznych, o określonej strukturze i metodologii, w wyniku którego powstaje produkt składający się z:

- docierania do różnych źródeł pod kątem gromadzenia informacji o procesie uczenia się, zawartości treściowej, metodach, kontekście i wynikach działalności edukacyjnej,
- porządkowania i analizy informacji,
- rozpoznania znaczenia zanalizowanych informacji i zaopiniowania ich (według ustanowionych kryteriów i w świetle postawionych celów),
- wyciągnięcia wniosków i utworzenia rekomendacji, które pozwolą na podjęcie decyzji pozwalających polepszyć działalność edukacyjną i wychowawczą,
- udostępnienia wyników ewaluacji wszystkim zainteresowanym.

W języku polskim, a zwłaszcza w słownictwie z zakresu edukacji, pojęcie ocena kojarzy się jednoznacznie ze stawianiem stopni i jest to skojarzenie zdecydowanie negatywne. Budzi więc naturalny lęk i niechęć. Ewaluacja jednak nie jest oceną w typowym rozumieniu tego słowa. Nie ma w języku polskim dobrego określenia wartościowania, jakie niesie z sobą ewaluacja. Warto więc wyjaśnić różnicę pomiędzy tradycyjnym ocenianiem a ewaluacją. W przypadku oceniania mamy do czynienia z oglądem zewnętrznym, jednoznacznie (i najczęściej jednoosobowo) wartościującym; w ewaluacji – z oglądem od wewnątrz, którego interpretacja pozwala dopiero na wnioskowanie o zaletach i wadach badanego problemu.

O ile ocenianie nastawione jest na jednoznaczne i zamykające wartościowanie (np. program może być: zły, słaby, dobry, bardzo dobry), o tyle ewaluacja pozwala na prowadzenie ciągłego dialogu pomiędzy twórcą, wykonawcami i uczestnikami

programu, ponieważ jej nadrzędnym celem zawsze jest słuzenie jakości. Jakość natomiast jest wartością nieustannie określaną na nowo. Ewaluacja różni się do audytu, kontroli czy monitoringu tym, że wykracza poza obszar bezpośredniej i pośredniej odpowiedzialności realizatorów danego przedsięwzięcia, pokazując zamierzone, ale i niespodziewane efekty podejmowanych działań. Bierze pod uwagę kontekst, szeroko rozumiane środowiskowe uwarunkowania działań oraz wpływ społeczny realizowanych przedsięwzięć. W obszarze jej zainteresowania są też bezpośrednio i pośrednio efekty przedsięwzięcia, czyli np. sposób wykorzystania przez odbiorców wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie trwania programu (rozumiany jako zmiana świadomości czy postaw). Ewaluacja więc służy ocenie przydatności i skuteczności podejmowanych działań edukacyjnych i wychowawczych wobec założonych efektów przy określonym nakładzie sił i środków w celu doskonalenia tych działań.

Należy również zwrócić uwagę na rozróżnienie ewaluacji od procesu gromadzenia i pozyskiwania pewnych rodzajów informacji. Zbieranie informacji stanowi zaledwie część procesu ewaluacji i odbywa się na jej określonych etapach. Z kolei ewaluacja jest ciągłym procesem, który pociąga za sobą wyrażanie opinii, i chociaż posługuje się również pomiarami to jest czymś więcej – dostarcza wyjaśnień, wniosków i rekomendacji do dalszych działań. **Ewaluacja nie ma więc sensu, jeśli nie ma widoków na jej wykorzystanie!**

**Ewaluacja nie jest z natury obojętna dla otoczenia.** Jej prowadzeniu towarzyszą liczne konteksty oraz dylematy etyczne i polityczne, a sam proces ewaluacji wprowadza zmiany w relacjach międzyludzkich. Użycie konkretnej metody, odwoływanie się do tej, a nie innej grupy respondentów czy zadanie takich, a nie innych pytań, ma charakter komunikatu dla badanych o tym, jak się ich traktuje oraz o czym i w jaki sposób pozwala im się wypowiedzieć. Jeżeli badani mają odczuć sens odpowiadania na pytania wywiadów czy ankiet, jeśli mają to robić rzetelnie i uczciwie, muszą

mieć poczucie podmiotowości i wiarę w swoją siłę sprawczą dotyczącą zmian.

Ewaluacja jest zaproszeniem do rozwoju osobistego nauczyciela i szkoły jako organizacji. Jest zorganizowaną refleksją nad wartością działań jednostki – nauczyciela, zespołu i instytucji jako całości. Refleksja nad własną pracą rozwija zarówno pojedynczych uczestników procesu jak i całą instytucję, w której ten proces zachodzi. Jeśli ma to być refleksja profesjonalna, skutecznie prowadząca do rozwoju, to powinna być zorganizowana według zasad, jakie wypracowano i są stosowane dla ewaluacji prowadzonej w krajach na całym świecie.

### PODSTAWOWE TEZY OKREŚLAJĄCE PROCES EWALUACJI:

- działanie usystematyzowane,
- proces i powstały w jego wyniku produkt,
- dotyczy strategii i działań praktycznych,
- wyróżnia się różne typy ewaluacji w zależności od tego kto i kiedy ją przeprowadza,
- ewaluacji nie należy utożsamiać z monitorowaniem,
- ma mało wspólnego z ocenianiem, kontrolą, inspekcją, nadzorowaniem,
- pomiar dydaktyczny, mierzenie jakości oraz ewaluacja to zbliżone, ale nie tożsame strategie działania w edukacji.

Celem ewaluacji wewnętrznej szkoły nie może być tylko kontrola efektów końcowych. Ewaluacja ta ma służyć głównie optymalizacji i ciągłemu rozwojowi pracy pedagogicznej.

#### Zatem ewaluacja w szkole ma do spełnienia kilka bardzo ważnych zadań:

- powinna zagwarantować i umożliwić szkole rzetelne rozliczenie się przed sobą, społeczeństwem, nadzorem pedagogicznym i organem prowadzącym,
- może dostarczyć pracującym w szkole ludziom wiedzy, jak działać, aby się rozwijać – zarówno indywidualnie, jak i w zespole,

- może pomagać w zapobieganiu sytuacjom problemowym bądź zapewniać szybkie i trwałe rozwiązywanie problemów, które pojawiły się w szkole,
- poprzez dostarczane pozytywne informacje zwrotne pozwala pracownikom szkoły utrzymać, a często i zwiększyć poziom satysfakcji zawodowej i motywacji do pracy.

Podsumowując, ewaluacja w edukacji to: mechanizm wspierający rozwój szkoły; szansa na doskonalenie, zwłaszcza w zakresie krytycznej refleksji nad własnym działaniem; zebranie wiedzy i ocena stanu faktycznego na podstawie konkretnych danych; podejmowanie decyzji w oparciu o rzetelną wiedzę, co w efekcie daje szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód, na poczucie satysfakcji, na dialog w celu poprawy funkcjonowania szkoły.

### 2.1. Kontrola, monitoring, ewaluacja...

Ewaluacja, monitoring, audyt, kontrola – pojęcia te związane są z nadzorem pedagogicznym. Wszystkie odnoszą się do realizacji zadań szkoły według ściśle określonych wymagań. Warto zastanowić się nad ich różnicami i podobieństwami. Znajomość różnic pomoże zrozumieć czemu służą konkretne działania i uniknąć pomyłek, a także wpłynię na poprawę planowania i realizacji zadań związanych z nadzorem pedagogicznym.

Monitoring jest dla ewaluacji bazą – bez danych zbieranych w procesie monitoringu trudno byłoby prowadzić ewaluację. Ewaluacja ciągła (on-going) trochę zlewa się z monitoringiem, stanowiąc jego dopełnienie w trakcie podsumowywania realizacji zadania. Z drugiej strony, ewaluacja pojawiła się w odpowiedzi na ograniczenia audytu (sformalizowanie i zorientowanie na procedury). Współczesny audyt czasem zapożycza metody i podejścia od ewaluacji i patrzy szerzej na realizację zadań – nie tylko na poprawność procedur, ale również i ich efektywność; nie tylko na kwestie finansowe czy formalne, ale i merytoryczne. Z kontrolą ewa-

luacja ma najmniej wspólnego, a jednak czasem jest z nią mylona.

**Kontrola** to działania mające na celu porównanie istniejącego stanu z postulowanym z punktu widzenia prawa, ustalenie nieprawidłowości oraz przekazanie wyników w formie wniosków i zaleceń do uprawnionego organu.

**Monitorowanie** (łac. *monitum* – upomnienie, *monere* – upominać, ostrzegać, doglądać) – proces systematycznego zbierania i analizowania ilościowych i jakościowych informacji na temat wdrażanego całościowo przedsięwzięcia w aspekcie prawnym, finansowym i rzeczowym, mający na celu zapewnienie zgodności jego realizacji z wcześniej zatwierdzonymi założeniami i celami (inaczej: zbieranie obiektywnych dowodów potwierdzających, dokumentujących poprawność realizacji).

O ile kontroler sprawdza przede wszystkim wdrażanie działań pod kątem kryterium legalności (zwłaszcza prawidłowości wydatkowania środków), o tyle dla osób zajmujących się monitoringiem na pierwszy plan wysuwa się zgodność wdrażanych działań z odpowiednimi dokumentami, aktami prawnymi.

Monitoring jest procesem ciągłym, towarzyszącym wdrażaniu nowych przepisów, działań, programów, projektów. Celem monitorowania jest bieżące wykrywanie potencjalnych nieprawidłowości i ich korygowanie. Kontrole mają charakter ad hoc, dlate-

go potencjalne nieprawidłowości mogą nie zostać wykryte wyłącznie w trakcie nieregularnie przeprowadzanych kontroli.

Ewaluacja może mieć za zadanie wykrywanie nie tyle nieprawidłowości, co raczej czynników przyczyniających się do osiągnięcia takich, a nie innych efektów (np. dlaczego pomimo podjętych działań nie poprawiła się współpraca szkół z pracodawcami?).

Kontrola i monitoring surowo przestrzegają wypracowania założonych produktów, zgodności z aktami prawnymi, prawidłowości działań finansowych. Ewaluatorów interesują długoterminowe rezultaty podjętych działań, skutki uboczne tych działań i sposoby możliwości poprawy.

Monitoring obejmuje cały zakres podjętych w celu osiągnięcia zmian działań (np. wdrażany program może być objęty monitoringiem). Natomiast kontrolerzy badają najczęściej pewien wycinek rzeczywistości, część działań istotną z punktu widzenia celu kontroli. Ewaluacja z kolei może być zarówno całościowa, jak i dotycząca wyłącznie wybranego zagadnienia związanego z aktualnymi potrzebami.

Monitoring prowadzony jest na potrzeby zarówno kontroli jak i ewaluacji, ale także w celu sprawozdawczości, zarządzania jakością czy zmianą.

Aktualnie w szkołach najczęściej prowadzone są jednocześnie monitoring i ewaluacja.

Tab. nr 1. Porównanie monitoringu i ewaluacji w szkole

| MONITORING   | EWALUACJA  |
|--|--|
| Przeprowadza dyrektor placówki lub instytucje centralne: ORE, KOWEziU, IBE.  | Przeprowadza powołany zespół ewaluatorów.  |
| Proces ciągły, systematyczny, stały.   | W określonym czasie (po jakimś zdarzeniu), według planu/harmonogramu.  |
| Odpowiada na pytania: <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Jak jest”?</li> <li>• Co zostało zrobione?</li> <li>• W jakim czasie?</li> <li>• Czy terminowo?</li> <li>• Jakie koszty poniesiono?</li> <li>• Jakimi sposobami?</li> <li>• Czy wprowadzono zmiany?</li> </ul> | Odpowiada na pytania: <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Dlaczego tak jest”?</li> <li>• W jaki sposób coś się wydarzyło?</li> <li>• Dlaczego właśnie tak?</li> <li>• Czy zmiany wprowadzono poprawnie?</li> </ul> |
| Prowadzony prostymi technikami/narzędziami (np. sondaż).   | Prowadzona różnymi technikami wzajemnie się weryfikującymi (ankiety, wywiady, analiza dokumentacji).   |
| Czemu służy: „Fotografia rzeczywistości”, podejście zero-jedynkowe.  | Czemu służy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identyfikacji dobrych praktyk.</li> <li>• Określeniu potrzeb placówki.</li> <li>• Analizie oferty placówki.</li> <li>• Uczeniu się na własnych błędach.</li> </ul> |

### Korzyści dla szkoły i dyrektora płynące z monitoringu i ewaluacji:

1. Autodiagnoza szkoły.
2. Zebranie informacji na temat wprowadzania koniecznych zmian.
3. Weryfikacja prawidłowości obranych metod wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach (PPKZ).
4. Samoocena podjętych działań.
5. Realizacja zadań związanych z nadzorem pedagogicznym.
6. Zebranie wstępnego materiału do ewaluacji wewnętrznej.
7. Wartość edukacyjna – pytania zwracają uwagę na różne możliwości realizacji wdrażania PPKZ.
8. Praktyczne wskazówki dla dyrektora, na jakie aspekty wdrażania PPKZ należy zwrócić szczególną uwagę.
9. Możliwość porównania stanu wdrażania PPKZ z sytuacją w innych szkołach w regionie i kraju.
10. Dostosowanie oferty doskonalenia do potrzeb szkoły.

**Ostateczną, pełną wiedzę o szkole można uzyskać sumując dane z monitoringu, ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej.**

### 2.2. Rodzaje ewaluacji

W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego sposób i zakres przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej pozostawiono do decyzji

szkół. Pozwala to na przeprowadzenie ewaluacji w sposób maksymalnie umożliwiający pozyskanie informacji użytecznych dla konkretnej placówki i wykorzystanie ich w doskonaleniu pracy placówki w obszarach, które poprawy rzeczywiście wymagają. Podejście oparte na dużej autonomii ewaluacji wewnętrznej nadaje jej rangę równoważną z ewaluacją zewnętrzną, jako drugiego filaru prowadzenia nadzoru i dbania o jakość edukacji.

Przed planowaniem poszczególnych działań ewaluacyjnych należy określić cel, rodzaj, czas, zakres, odbiorców i wykonawców ewaluacji, gdyż w zależności od tego kto, kiedy i w jakim celu prowadzi ewaluację można wymienić różne jej typy i rodzaje.

### KLASYFIKACJI RODZAJÓW EWALUACJI MOŻNA DOKONAĆ UŻYWAJĄC RÓŻNYCH KRYTERIÓW. NAJCZĘŚCIEJ BIERZE SIĘ POD UWAGĘ:

- czas prowadzenia ewaluacji: początkowa, środkowa, końcowa, odroczone,
- osoby biorące w niej udział,
- charakter badań,
- osobę (osoby), która tę ewaluację zleca i prowadzi,
- wielkość badanego obszaru,
- cel: podsumowująca, poznawcza (zwiększenie wiedzy), kontrolna, usprawniająca (usunięcie lub zminimalizowanie trudności, podjęcie decyzji).

Tab. nr 2. Klasyfikacja rodzajów ewaluacji ze względu na czas jej prowadzenia

| MOMENT PROWADZENIA BADANIA   | EWALUACJA   |
|--|---|
| Przed lub na początku wdrażania zmian, wprowadzania nowych działań, programu | diagnostyczna, wstępna, prognostyczna, ex-ante, na wejściu  |
| W trakcie realizacji działań, programu, wdrażania zmian                      | formatywna, kształtująca, ukierunkowująca, towarzysząca, równoległa, bieżąca, cząstkowa, mid-term, on-going |
| Po zakończeniu działania   | podsumowująca, sumatywna, zbiorcza, konkluzyjna, ex-post  |
| Po upływie pewnego czasu od zakończenia przedsięwzięcia                      | odroczone   |
| Przed rozpoczęciem i po zakończeniu przedsięwzięcia                          | porównawcza, front-end  |

**Ewaluacja wstępna** (diagnostyczna, prognostyczna, ex-ante, na wejściu) **prowadzona jest przed rozpoczęciem** działania lub na samym jego początku. Wstępna diagnoza, która dostarcza informacji do planowania, określa warunki, w jakich działania będą realizowane, charakteryzuje uczestników planowanych przedsięwzięć. Jej zadaniem jest także ocena na ile planowane działanie (program, przedsięwzięcie) jest trafne z punktu widzenia potrzeb oraz spójne w zakresie planowanych celów i sposobów ich realizacji.

**Ewaluacja formatywna** (kształtująca, ukierunkowująca, towarzysząca, równoległa, bieżąca, cząstkowa, mid-term, on-going) **przeprowadzana jest w trakcie** realizacji procesu czy programu (może być realizowana przez cały okres prowadzenia działań). Ma za zadanie wspomagać jego realizację poprzez bieżącą analizę danych, dostarczanie informacji o etapie realizacji zamierzonych celów, np.: dostarczenie informacji o przebiegu procesu nauczania-uczenia się, skuteczności metod, występujących trudnościach. Polega na anali-

zowaniu i wartościowaniu działań w czasie ich trwania, aby wyniki analizy mogły zostać użyte do wprowadzenia zmian w celu ulepszenia tych działań jeszcze przed ich zakończeniem. Zmiany wprowadzone w wyniku ewaluacji formatywnej mogą dotyczyć: udoskonalenia form i metod pracy z uczniami w taki sposób, aby proces dydaktyczny stał się bardziej efektywny; wybranych aspektów programu; wprowadzenia lub usunięcia wskazanych (na podstawie danych z oceny) treści itp. W zakres ewaluacji formatywnej wchodzi następujące elementy:

- zaktualizowana ocena trafności i aktualności przyjętej koncepcji działań czy programu,
- diagnoza zaistniałych czynników mających wpływ na proces wdrażania i skuteczność osiągnięcia założonych celów,
- potwierdzenie trafności określenia celów w stosunku do aktualnie istniejących potrzeb,
- ocena dotychczasowej skuteczności i efektywności w odniesieniu do osiągniętych rezultatów oraz postępu w realizacji celów,
- ocena stopnia realizacji planowanych działań czy programu.

Ewaluacja formatywna prowadzona w trakcie działań przynosi informacje pozwalające na ich korektę i dostosowanie do zmieniających się okoliczności. Uwzględnia zmiany wynikające zarówno z faktu wprowadzania innowacji jak i występowania niezależnych czynników (okoliczności). Ten rodzaj ewaluacji cechuje ukierunkowanie uwagi na doświadczenia, oczekiwania, możliwości i problemy osób będących uczestnikami nowej sytuacji, odbiorcami programu, podmiotem zaplanowanych działań. A ponadto skupienie na tym, co stoi na przeszkodzie we wdrażaniu przyjętych rozwiązań, jakie są najlepsze sposoby usunięcia przeszkód, w jakim stopniu działanie powinno zostać zmodyfikowane, co stanowi największą wartość podjętych działań itp. Ponieważ ewaluacja formatywna ma charakter wycinkowy

i często posługuje się mniej rygorystyczną metodologią, jej wyniki nie są całkowicie pewne i dlatego powinny zostać potwierdzone przez ewaluację sumującą. Najistotniejsze jest jednak, że dostarcza materiału badawczego do natychmiastowego wykorzystania i wprowadzania zmian na bieżąco.

**Ewaluacja podsumowująca** (sumatywna, zbiorcza, konkluzyjna, ex-post) to ewaluacja końcowa, podsumowująca jakiś cykl działań lub zrealizowany program; **prowadzona jest po zakończeniu** działania. Koncentruje się na analizie rezultatów lub skutków podjętych działań czy programu zarówno tych założonych, zaplanowanych przed realizacją, jak i dodatkowych – pozytywnych i niepożądanych. Wnioski z analizy rezultatów są często rekomendacjami, które wykorzystuje się przy planowaniu i realizacji kolejnych przedsięwzięć. Jej zaletą jest ujęcie całości zrealizowanych działań, określenie efektów, a wadą – brak możliwości dokonywania na bieżąco ulepszeń. Ten rodzaj ewaluacji stosowany jest często po zakończeniu roku szkolnego lub po zakończeniu cyklu edukacyjnego.

Odmianą ewaluacji podsumowującej jest **ewaluacja odroczonej**. Dokonywana **jest po upływie pewnego czasu** od zakończenia działań podlegających badaniu. Czas ten powinien być wystarczająco długi, by ujawniły się te skutki działań, które nie są bezpośrednio zauważalne po ukończeniu szkoły (np. badanie losów absolwentów).

Uzupełnieniem omówionych strategii jest zastosowanie ewaluacji typu **front-end**, a więc badania porównawczego, wykonywanego przed i po zakończeniu przedsięwzięcia. Ewaluacja ta posiłkuje się modelem eksperymentalnym stosowanym w naukach społecznych lub psychologii. Pozwala na oszacowanie efektów netto wdrażanego programu oraz precyzyjnie określa związki między zmianą, jaka się dokonała, a działaniem programu. Badanie może również obejmować analizę potrzeb, a także dokładnie informować o stopniu przyrostu np. wiedzy.



Kolejny podział wynika z uwzględnienia **osób biorących udział** w ewaluacji.

**Ewaluacja osobowa** – każda osoba biorąca udział w procesie edukacyjnym wydaje własny osąd i wyciąga wnioski, stosownie do posiadanego doświadczenia. Ewaluator musi dotrzeć do wszystkich uczestników biorących udział w ewaluowanym procesie, do wszystkich autorów produktu itp. Uczestnicy ewaluacji nie znają treści wypowiedzi innych osób aż do momentu stworzenia raportu przez ewaluatora, który jako jedyny ma wgląd w całość materiału.

**Ewaluacja międzyosobowa** – więcej niż jedna osoba zaangażowana w proces edukacyjny dzieli się swymi osądami i wnioskami, a także poddaje je dyskusji. Często ten rodzaj ewaluacji ma miejsce w małych grupach. W związku z tym, że indywidualne sądy mogą w efekcie mieć wpływ na ewaluację międzyosobową, osiągnięcie konsensusu nie jest celem, do którego się dąży. Jest nim natomiast współdzielenie się indywidualnymi ewaluacjami i dyskusowanie o nich.

**Ewaluacja grupowa** ma dodatkowy wymiar. Nie jest ona jedynie ewaluacją międzyosobową prowadzoną w liczniejszej grupie. Ponieważ grupa jest częścią szerszego kontekstu i cennym źródłem nauki w edukacji pozaformalnej, ewaluacja grupowa skupia się na tych aspektach i wyznacznikach procesu edukacyjnego, które można zaobserwować i ocenić z punktu widzenia grupy, w tym np. na atmosferze, współpracy pomiędzy uczestnikami, wkładzie grupy w integrację. Pozwala na zestawienie różnych interesów różnych grup i pozostawia miejsce na dyskusję.

**Ze względu na funkcjonalność** ewaluację dzieli się na analityczną i syntetyczną.

**Ewaluacja analityczna** towarzyszy procesowi nauczania i może mieć w niego wkład. Składa się na nią ciągły proces oceniania, bieżąca analiza i wyciąganie wniosków.

**Ewaluacja syntetyczna** skupia się na finalnych, całościowych wynikach (np. spełnienie założeń, osiągnięć edukacyjnych, następstw organizacyjnych i wpływu na szerszy kontekst społeczny). Innymi słowy, składa się z weryfikacji oczekiwanych rezultatów i wyciągania wniosków na zakończenie procesu.

**Ze względu na charakter zbieranych danych lub sposób ich interpretacji** ewaluacja może być ilościowa lub jakościowa.

**Ewaluacja ilościowa** koncentruje się na ilościowych cechach doświadczenia. Jej celem jest zliczenie lub pomiar rozmaitych zjawisk (dosłownie). Głównymi pytaniami, jakie stawia ewaluacja ilościowa są: „Ile?”, „Jak wiele?” i „Jak często?”.

**Przykład z naszych propozycji badań ewaluacyjnych<sup>14</sup>:**

*Jaka jest liczba nauczycieli różnych przedmiotów konsultujących program nauczania dla zawodu?*

**Ewaluacja jakościowa** odnosi się do kwestii jakościowych programu i doświadczenia. Zwraca uwagę na znaczenie doświadczenia dla różnych osób biorących w nim udział. Może to być obserwowane na poziomie indywidualnym lub grupowym. Pytaniami, które często stawia ewaluacja jakościowa są: „Jak?” i „Dlaczego?”

**Przykład z naszych propozycji badań ewaluacyjnych:**

*Jakie formy, metody i strategie dydaktyczne są skuteczne w osiągnięciu efektów kształcenia oraz atrakcyjne dla uczniów?*

<sup>14</sup> Wszystkie przykłady z propozycji badań ewaluacyjnych pochodzą z zamieszczonej w niniejszym poradniku koncepcji ewaluacji wewnętrznej i narzędzi do niej.

Tab. nr 3. Podstawowe różnice pomiędzy ewaluacją ilościową i jakościową<sup>15</sup>

| EWALUACJA ILOŚCIOWA  | EWALUACJA JAKOŚCIOWA                                  |
|--|---|
| Pomiar   | Objaśnienie   |
| Wnioski wynikają bezpośrednio z matematycznej analizy danych | Wnioski z obserwacji są uzależnione od interpretacji  |
| Powtórzenie procesu jest możliwe                             | Powtórzenie procesu jest bardzo trudne lub niemożliwe |
| Ustrukturyzowana   | Nieustrukturyzowana                                   |

Pierwsza różnica polega na tym, że ewaluacja ilościowa mierzy zjawiska, które pojawiają się w ewaluowanym programie, działaniu, przedsięwzięciu. Zestawienia ilościowe zawierają pomiary, np. 45% uczniów wzięło udział w zorganizowanym przedsięwzięciu. Ewaluacja jakościowa natomiast próbuje wyjaśnić, dlaczego większość uczniów w tym przedsięwzięciu udziału nie wzięło. Wyjaśnieniem może być to, że uczniowie nie wiedzieli o takiej formie działalności szkoły, albo że w tym samym czasie uczestniczyli w innych działaniach i nie zostali objęci badaniem.

Druga różnica wynika z kwestii przejrzystości. W ewaluacji ilościowej sposób określenia liczby uczestników jest prosty – zliczamy uczestników i ta liczba stanowi odpowiedź na postawione w badaniu pytanie. W przypadku stosowania metod jakościowych, oprócz obiektywnej wartości, występuje element subiektywny, pochodzący z obserwacji czy zbierania opinii i na jego podstawie sformułowane są końcowe wnioski.

Trzecia różnica odnosi się do powtarzalności. Metody ilościowe mogą być wiernie powtórzone, z dbałością o to, aby każda z zaangażowanych osób miała takie same możliwości wyrażenia swojego zdania w takim samym doświadczeniu (np. wypełnianie ankiety). Dane jakościowe są o wiele

bardziej uzależnione od kontekstu. Nawet tak drobna kwestia jak pora dnia, w której prowadzimy ewaluację, może mieć wpływ na wyniki. Przykładowo: badając aktywność uczniów na lekcji, ilościowo określimy ich liczbę, ale jakość tej aktywności będzie zmienna. Ewaluacja ilościowa jest daleko bardziej uzależniona od ustalonej struktury, gdzie poszukiwana informacja od każdego z respondentów jest już wcześniej określona przez ewaluatorów.

Profesjonalna i rzetelna ewaluacja edukacyjna **zawsze** łączy w sobie metody zarówno ewaluacji ilościowej, jak i jakościowej. Dostarczają one informacji o różnym charakterze, co pozwala stworzyć bardziej wyrazisty obraz skuteczności własnych działań i pozwala na zobiektywizowanie zebranych danych z jednoczesnym uwzględnieniem specyfiki badanej placówki lub uczestników ewaluacji.

Innego podziału ewaluacji można dokonać, biorąc pod uwagę **osoby zlecające i wykonujące** ewaluację.

**Ewaluacja zewnętrzna** jest praktycznym badaniem oceniającym przeprowadzanym w szkole lub placówce przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Jest przygotowana i przeprowadzona przez podmiot nie związany bezpośrednio z poddawanymi ewaluacji działaniami, programami, projektami

<sup>15</sup> D. Kneale, *Un-published presentation on Evaluation*, Youth Express Network seminar on Evaluation, Avanos, Turkey 2004.

i procesami edukacyjnymi w celu analizy i oceny jakości pracy danej placówki oświatowej. Zgodnie z rozporządzeniem MEN, ewaluację zewnętrzną przeprowadza zespół wizytatorów powołany przez kuratora oświaty (w przypadku organu sprawującego nadzór pedagogiczny innego niż kurator oświaty, ewaluacja zewnętrzna może być przeprowadzona wspólnie przez kuratora oświaty i organ sprawujący nadzór pedagogiczny). Po zakończeniu ewaluacji zespół sporządza raport, w którym określa poziom spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań zapisanych w rozporządzeniu.

Zwolennicy tego rodzaju ewaluacji podkreślają możliwość niezależnego, obiektywnego, świeżego spojrzenia na rzeczywistość szkolną oraz porównania szkoły z innymi, podobnymi placówkami. Jednak słabą stroną ewaluacji zewnętrznej jest nieznanostwo lokalnych uwarunkowań przez prowadzących ewaluację, co może stanowić poważne utrudnienie w prawidłowym ustaleniu przyczyn istniejącego stanu oraz trafnego wskazania możliwości jego poprawy.

**Ewaluacja wewnętrzna** jest inicjowana, przygotowana i przeprowadzona przez dyrektora i nauczycieli danej szkoły w celu zebrania informacji dotyczących różnych procesów dydaktyczno-wychowawczych, ich analizy i sformułowania odpowiednich wniosków. Nazywana jest też samoewaluacją.

Ewaluacja wewnętrzna daje okazję do dialogu między nauczycielami i wszystkimi uczestnikami rzeczywistości szkolnej na temat własnego rozwoju i rozwoju szkoły, służy samoedukacji i doskonaleniu pracy nauczycieli. Jest narzędziem pozwalającym na zrozumienie, rozwiązanie problemów i w przyszłości unikanie ich, służy budowaniu społecznego zaufania wobec szkoły. Zapewniając systematyczną informację zwrotną, staje się podstawą do ciągłego modyfikowania procesu rozwoju. Angażując wszystkich nauczycieli, daje poczucie przynależności do społeczności szkolnej, motywuje do lepszej

pracy, a co za tym idzie poprawia jakość funkcjonowania szkoły i zapewnia lepsze dopasowanie oferty do potrzeb jej odbiorców.

Ewaluacja wewnętrzna jest procesem złożonym, wymagającym czasu, zaangażowania i świadomości jej znaczenia dla pracy szkoły. Prowadzona jest z reguły przez zespół nauczycieli i dotyczy wybranego aspektu pracy szkoły.

#### **Prawidłowo przeprowadzona ewaluacja wewnętrzna:**

1. Pozwala na określenie prawdziwej wartości własnych działań.
2. Jest procesem profesjonalnego uczenia się.
3. Zakłada i promuje autonomię i odpowiedzialność.
4. Angażuje różnego typu dialogi.
5. Dostarcza wiedzy koniecznej do podejmowania decyzji.
6. Pozwala na formułowanie sądów orzekających o wartości prowadzonych działań.
7. Buduje publiczne zaufanie do szkoły.

**Pojęcie autoewaluacji** (ewaluacji własnej) odnosi się do sytuacji, w której podmiotem i przedmiotem ewaluacji jest ta sama osoba. Jest to ewaluacja własnej pracy w celu oceny jej jakości i ewentualnego dokonania zmian. W przypadku autoewaluacji nauczyciel przyjmuje rolę badacza własnej praktyki. Stara się zdystansować, w ocenie własnej pracy, od osobistych interesów i przekonań, także poprzez stosowanie metodologicznie poprawnych narzędzi zbierania danych (np. ankiety dla uczniów i rodziców). Autoewaluacja może być formalna i nieformalna. Ewaluacja nieformalna polega na analizowaniu jakości swojej pracy bez stosowania narzędzi pomiaru np. pisanie pamiętnika przez nauczyciela lub kuluarowe rozmowy nauczycieli na temat jakości pracy szkoły.



Rys. 1. Porównanie ewaluacji zewnętrznej, wewnętrznej, autoewaluacji i samoewaluacji

W zależności od wielkości badanego obszaru ewaluacja może być również szerokok zakresowa i fokusowa. Pierwszy z wymienionych rodzajów ewaluacji bada szeroki obszar np. stopień zadowolenia naszych uczniów ze szkoły. Zebrane dane wskażą węższe obszary, które wymagają głębszego poznania i analizy, i te obszary zostaną objęte ewaluacją fokusową – zogniskowaną na konkretnych, wąskich problemach.

Każda ewaluacja powinna spełniać następujące funkcje:

- **edukacyjną** – poprzez poszerzenie i przepływ informacji uczestnicy ewaluacji uczą się od siebie, podnoszą swoje kompetencje, dowiadują się o mocnych i słabych stronach swoich i instytucji oraz poznają sposoby poprawy jakości pracy,
- **rozwojową/formatywną** – otrzymane wyniki badania i rekomendacje powinny wpłynąć na poprawę jakości pracy, zwiększenie skuteczności realizacji założonych celów oraz na zaspokojenie potrzeb i oczekiwań poprzez wzmocnienie demokratycznych procedur, wzrost poczucia współodpowiedzialności i zwiększenie motywacji do dalszych działań,
- **decyzyjną** – zdobyte informacje powinny dać podstawę do podjęcia niezbędnych decyzji (strategicznych/operacyjnych),
- **„rozliczeniową”/podsumowującą** – w sprawozdaniu – raporcie ewaluacyjnym mieści się wykazanie efektów pracy, skuteczności działań i podjętych decyzji, prawidłowości funkcjonowania

wania placówki oraz miejsce, w którym aktualnie placówka się znajduje itp.,

- **proceduralną** – jest to też spełnienie wymogu formalnego, określonego przez prawodawcę,
- **promocyjną** – możliwość „pokazania się”, udokumentowanie własnych działań, materiał dla organu prowadzącego i nadzorującego. To wszystko wpływa na wzrost wiarygodności placówki i podejmowanych przez nią inicjatyw.

W projekcie realizowanym w KOWEZiU „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach” na podstawie prac zespołu metodycznego, wywiadów z dyrektorami i nauczycielami szkół zawodowych, a w końcu przeprowadzenia badania pilotażowego wypracowane zostały propozycje ewaluacji zamieszczone w niniejszym poradniku. Przygotowując propozycje ewaluacji, wzięto pod uwagę różnice w podejściu do ewaluacji wynikające z różnych doświadczeń i różnych podstaw teoretycznych, a także trudności i ograniczenia, jakie są skutkiem konkretnych podejść teoretycznych oraz możliwości przeciętnej szkoły. Dlatego propozycje przedstawione w poradniku to **ewaluacja jako doświadczenie kompleksowe**. Tak rozumiana ewaluacja:

- charakteryzuje się globalną wizją, spójnością i podkreśleniem różnych podejść, metod, teorii i praktyki,
- łączy jakościowe i ilościowe podejście do ewaluacji,
- bierze pod uwagę całość procesu edukacyjnego (całościowo i z różnych perspektyw),

- uszeregowuje najcenniejsze informacje pod względem ważności, bez zagłębiania się w zbędne szczegóły.

#### **Nasze propozycje ewaluacji wewnętrznej, zamieszczone w poradniku, obejmują obszary:**

- » wprowadzenie nowych programów nauczania dla zawodu,
- » realizacja korelacji międzyprzedmiotowych,
- » realizacja kształtowania kompetencji personalno-społecznych.

#### **Zaproponowana ewaluacja wewnętrzna w tych obszarach to ewaluacja:**

- » formatywna – obszary działalności szkolnej objęte badaniami ewaluacyjnymi to obszary, w których nastąpiły znaczne zmiany, a podjęte w szkołach działania nie zostały zakończone,
- » międzyosobowa/grupowa – wiele osób zaangażowanych w proces edukacyjny dzieli się swoimi opiniami / skupia się na tych aspektach i wyznacznikach procesu edukacyjnego, które można zaobserwować i ocenić z punktu widzenia grupy,
- » syntetyczna – weryfikuje oczekiwane rezultaty i prowadzi do wyciągnięcia wniosków na zakończenie procesu,
- » zawierająca elementy ilościowe i jakościowe – różne metody, triangulacja,
- » fokusowa – skupia się na konkretnym działaniu szkoły/placówki.



# Rozdział 3





# Rozdział 3. Planowanie ewaluacji w kształceniu zawodowym

Monika Marcinkowska-Bachlińska

W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego jasno sprecyzowano pojęcie ewaluacji zewnętrznej w oświacie, ujęto obszary ewaluacji oraz zadania dyrektora szkoły lub placówki:

- dyrektor publicznej szkoły lub placówki jest odpowiedzialny za zorganizowanie procesu ewaluacji wewnętrznej i wykorzystanie jej wyników do podejmowania działań mających na celu poprawę pracy szkoły lub placówki,
- ewaluacja wewnętrzna może być prowadzona w odniesieniu do wymagań zamieszczonych w załączniku do rozporządzenia, jak też w odniesieniu do innych, uznanych przez dyrektora za ważne, zagadnień dotyczących funkcjonowania szkoły lub placówki.

Zadania dyrektora związane z prowadzeniem ewaluacji wewnętrznej w szkole to: powołanie zespołu i przygotowanie planu ewaluacji. Natomiast do zespołu wyłonionego wśród nauczycieli należy: projektowanie i prowadzenie ewaluacji, zbieranie i analiza danych, prezentacja wyników.

Dyrektor szkoły lub placówki publicznej jest zobowiązany do opracowania na każdy rok szkolny planu nadzoru pedagogicznego, który zawiera m.in. cele, przedmiot i harmonogram ewaluacji wewnętrznej. Przed zakończeniem roku szkolnego (do 31 sierpnia) obowiązkiem dyrektora szkoły lub placówki jest przedstawienie radzie pedagogicznej wyników i wniosków ze sprawowanego w roku szkolnym nadzoru pedagogicznego.

## 3.1. Jak się do tego zabrać?

### KROK I. DECYZJE NA ETAPIE PLANOWANIA

1. Planowanie ewaluacji warto rozpocząć od dyskusji w gronie nauczycieli, z udziałem dyrektora, a może i pozostałego personelu szkoły, uczniów i ich rodziców, czy nawet przedstawicieli środowiska lokalnego. Przedmiotem dyskusji powinna być identyfikacja kwestii, które warto poddać ewaluacji, bądź problemów wymagających rozwiązania na terenie szkoły,

a ewaluacja mogłaby być pomocna w poszukiwaniu tych rozwiązań. Jest to punkt wyjścia do sformułowania celu ewaluacji i określenia funkcji, jaką ma pełnić w szkole.

2. Prowadzenie ewaluacji w szkole jest uzasadnione możliwością wykorzystania jej wyników przez konkretne osoby – dyrektora szkoły, nauczycieli, a w wielu wypadkach prawdopodobnie również uczniów i ich rodziców, czy nawet lokalnych partnerów. Dlatego kolejna decyzja podczas planowania ewaluacji powinna dotyczyć identyfikacji odbiorców ewaluacji, czyli odpowiedzi na pytanie – dla kogo ewaluację prowadzimy i kto będzie korzystał z poczynionych w jej wyniku ustaleń. Określenie odbiorców ewaluacji jest potrzebne, by wziąć pod uwagę w prowadzonym badaniu ich potrzeby informacyjne – to, co dla nich może być ważne, interesujące i istotne z punktu widzenia ich zadań i ról, jakie pełnią.
3. Wyjście od zdefiniowania celu ewaluacji w bezpośredni sposób poprowadzi do wskazania sposobu wykorzystania wyników ewaluacji i uzasadnienia użyteczności jej przeprowadzenia.
4. Ewaluacja musi być również wykonalna, dlatego przystępując do jej planowania musimy się zastanowić nad zasobami, jakimi dysponujemy i jakie zasoby możemy na rzecz wykonania ewaluacji poświęcić, w szczególności chodzi tu o zasoby czasowe, finansowe i ludzkie. Ewaluacja musi zostać zrealizowana w określonym terminie – warto więc planując ją w szkole, wziąć pod uwagę kalendarz pracy szkoły oraz obciążeń nauczycieli. Konieczne jest zaplanowanie wystarczającej ilości czasu na ocenę danych i przepływ informacji o nich – decydującą czynnością w procesie ewaluacji jest wspólna ocena wyników i podjęcie decyzji o kierunkach dalszych działań. Powinno to odbywać się w różnych zespołach, dlatego wymaga odpowiedniej ilości czasu.

Prawodawca pozostawił dyrektorom szkół i radom pedagogicznym szeroką autonomię. Analizując swo-

ją pracę, nauczyciele i dyrektorzy mogą się również inspirować wymaganiami zdefiniowanymi przez MEN, zastanawiając się, w jakim stopniu to, co się robi w ich placówce, wpisuje się w te wymagania. Zawierają one bowiem bezpośrednio odniesienia do wartości edukacyjnych szkoły, takich jak: uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, ich chęć do uczestniczenia w zajęciach, kształtowanie właściwych postaw i zachowań społecznych, motywowanie czy wreszcie – osiągnięcie przez uczniów dobrych wyników.

Według rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego tematy do ewaluacji wewnętrznej mogą wynikać z dwóch źródeł:

1. „Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań, o których mowa w § 7 ust. 4”<sup>16</sup> (załącznik do rozporządzenia – obecnie 12 wymagań)
2. „lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w działalności szkoły lub placówki”<sup>17</sup>:
  - wniosków, wyników zawartych w raporcie z ewaluacji zewnętrznej,
  - celów, programu szkoły,
  - problemów wymagających wyjaśnienia,
  - tematyki wynikającej ze skarg lub incydentów w szkole,
  - tematów interesujących dla nadzoru pedagogicznego,
  - ważnych i pilnych spraw wynikających z diagnozy szkolnej w poprzednich latach/poprzednim roku,
  - tematyki związanej z certyfikacją lub udziałem szkoły w konkursach, projektach zewnętrznych,
  - ciekawości indywidualnej lub grupowej nauczycieli,
  - potrzeby ewaluacji realizowanych w szkole projektów innowacyjnych, innowacji pedagogicznych.

<sup>16</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru...*, dz. cyt.

<sup>17</sup> Tamże.

## KROK 2. ZESPÓŁ EWALUACYJNY

Ewaluacja wewnętrzna powinna być prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli. Delegowanie na nauczycieli zadań związanych z ewaluacją wewnętrzną należy interpretować nie jako dodatkowe obciążenie, ale jako zwiększenie roli rady pedagogicznej i kształtowanie odpowiedzialności nauczycieli za rozwój swojego miejsca pracy. Zespół ewaluacyjny powinien zakończyć swoją pracę do 30 sierpnia każdego roku szkolnego.

Do prowadzenia wewnątrzszkolnej ewaluacji nie są konieczne profesjonalne umiejętności, ale warto dokonać bilansu potencjału kadrowego i spróbować zdiagnozować potrzeby szkoleniowe nauczycieli w zakresie ewaluacji.

**Dobór osób do zespołu ewaluacyjnego.** Nie jest obojętne kto będzie przeprowadzał ewaluację. Zwłaszcza w początkowym okresie, kiedy ewaluacja jeszcze budzi dużo wątpliwości, nie zdobyła zaufania i ogólnie nie jest mile widziana, dobór osób do zespołu ewaluacyjnego ma pierwszorzędne znaczenie. Dla wewnętrznego ewaluatora zawsze jakiś temat będzie bardziej drażliwy niż inny. Istnieje pokusa, by ten lub inny aspekt pominąć, skrócić, przedstawić nieco inaczej. Ewaluator wewnętrzny, a więc członek społeczności szkolnej, nauczyciel, jest mniej lub bardziej świadomie uwikłany w grę interesów wewnętrznych i nie zawsze jest w stanie wznieść się ponad te uwarunkowania. Ewaluacja jest siłą rzeczy „wmontowana” w panujące stosunki społeczne, wzajemne sympatie i antypatie, problemy, style nauczania i wychowania, interesy grupowe.

Zespół powinien składać się z osób o zróżnicowanych umiejętnościach i doświadczeniu. Dobrze, gdy znajdzie się w nim:

- ktoś z doświadczeniem badawczym,
- osoba sprawnie posługująca się komputerem
  - pomoże „obrobić” materiał zebrany w trakcie badania ewaluacyjnego,
- osoby mające umiejętność przeprowadzania wywiadów, obserwacji, konstruowania kwestionariuszy i posługiwania się nimi,

- ktoś, kto ma doświadczenie w komunikowaniu wyników na piśmie i w mowie, czyli ktoś potrafiący te informacje przekazać innym,
- a przede wszystkim osoby, które cechuje umiejętność współpracy w zespole, otwartość na zmiany, samodyscyplina, dobry kontakt z przełożonymi. Ten element jest bardzo istotny – uwarunkowania charakterologiczne członków zespołu mogą w znacznym stopniu ułatwić lub utrudnić pracę, a także mogą w znaczący sposób przyczynić się do jakości zebranego materiału. W ewaluacji najważniejsza jest komunikacja, przekazanie informacji w taki sposób, aby przekazujący ją nie został potraktowany jako poślaniec złej nowiny.

W zespole ewaluacyjnym nie powinni znaleźć się:

- zdecydowanie nauczyciele zaczynający pracę (również zaczynający pracę w nowej szkole), gdyż ewaluacja jest pracą dla „sapera”,
- nauczyciele nie cieszący się szacunkiem ze strony innych nauczycieli,
- ludzie, którym poprzez fakt umieszczenia w zespole moglibyśmy wyrządzić krzywdę – m.in. osoby mało odporne na pokusy, które np. ujawnią zebrane informacje jeszcze przed raportem, upowszechnią dane surowe, komentują je publicznie,
- ludzie, którzy swoją potrzebę uznania zaspokajają poprzez gadulstwo, mówiące: „popatrzcie, ja coś mogę, ja coś na was mam”.

Dlatego:

- decyzja, którą podejmie dyrektor, powołując skład zespołu, jest niezwykle ważna, ale i szalenie trudna, bo osoby tworzące zespół ewaluacyjny będą postrzegane jako przedłużenie ramienia dyrektora.

Dobrze byłoby zespół ewaluacyjny powołać pisemną decyzją dyrektora, aby było wiadomo, kto jest w zespole i jaką rolę w nim pełni.

Warto podkreślić, że skład zespołu ewaluacyjnego, w przeciwieństwie do tradycyjnych zespołów

nauczycieli funkcjonujących w szkole, nie jest (a przynajmniej nie powinien być) stały. Pomijając fakt, że trudno „zniewolić” nauczycieli do wykonywania pracy, której nie wykonują inni nauczyciele, to najistotniejszą wadą na stałe powołanego zespołu ewaluacji wewnętrznej jest stworzenie jakiejś grupy, dość elitarniej, wykonującej działania dotyczące innych nauczycieli. Jedną z najważniejszych idei w ewaluacji jest demokratyzm – ewaluacja wewnętrzna ma być udziałem wszystkich nauczycieli, oczywiście nie w tym samym czasie. Zasada jest prosta: zespół ewaluacyjny tworzą ci nauczyciele, którzy dane działanie poddane ewaluacji realizują. W kolejnych latach szkolnych poddawane ewaluacji wewnętrznej będą różne zagadnienia, realizowane przez innych nauczycieli, co spowoduje, że cała rada pedagogiczna będzie dokonywała auto-refleksji na temat wartości własnych działań edukacyjnych.

**Rola dyrektora.** Oprócz wymagań formalnych – ujętych w aktach prawnych, jakie musi spełnić dyrektor – istnieje wymaganie nieformalne, które nie można pominąć.

Dyrektor jest liderem nie tylko organizacyjnym, ale też emocjonalnym. Jego osobowość przekłada się na charakter szkoły i znajduje odzwierciedlenie w osiągnięciach dydaktycznych. Wspaniale jest jeśli atmosfera w szkole jest przyjazna, a rodzice, uczniowie i pracownicy mają poczucie, że tworzą jedną społeczność. Rola dyrektora jest nie do przecenienia – od niego zależy, czy w szkole panuje klimat przyjaźni, radości i pracowitości; czy jego pracownicy będą chcieli uczciwie spojrzeć na siebie i swoją pracę.

Dyrektor, który podejmuje wszystkie decyzje w szkole, traci szansę na rozwój osobistych umiejętności decyzyjnych i jednocześnie lepszą realizację działań związanych z takimi decyzjami. Odważne i skuteczne przywództwo to przywództwo świadome i dzielone z innymi.

Silny dyrektor znajdzie sposób na zbudowanie zespołów nauczycieli, którzy będą brać udział w dyskusji i omawianiu danych. Rezultatami ich

rozmów będą propozycje konkretnych działań. Wykorzystując te wnioski na różnych płaszczyznach funkcjonowania szkoły, dyrektor będzie kształtował poczucie współodpowiedzialności i dążenia do wspólnego celu. Odważny lider umie się przyznać, że nie zna odpowiedzi na każde pytanie i nie jest w stanie rozwiązać wszystkich problemów, ale potrafi pomóc nauczycielom i innym pracownikom szkoły nawiązać współpracę między sobą. Od tego, jak dyrektor układa swoje stosunki ze współpracownikami i czy ze wszystkimi w jednakowy, otwarty sposób zależy: czy będzie osobą „dobrze poinformowaną”, bo może pomóc; czy będzie starannie izolowany od prawdziwych informacji i o trudnościach i problemach występujących w placówce dowie się jako ostatni. Jakość zebranych w trakcie ewaluacji wewnętrznej informacji i ich wartość będzie zależna od poziomu wzajemnego zaufania. Stworzenie silnego zespołu nauczycieli wymaga czasu i wysiłku. Zespół musi nie tylko usłyszeć od dyrektora, ale wyraźnie poczuć, że ma do odegrania określoną rolę i bierze udział w podejmowaniu decyzji oraz że realizowane przez niego działania służą poprawie sytuacji uczniów. „Dyrektorzy muszą świadomie dzielić się swoją władzą i wyrabiać w pracownikach poczucie współodpowiedzialności za osiągnięcia dydaktyczne, atmosferę szkoły oraz relacje między placówką a lokalną społecznością. Dyrektor wspierając nauczycieli zwiększa zdolność kadry pedagogicznej i innych pracowników do gromadzenia i analizy danych, proponowania nowych rozwiązań, wprowadzania zmian, oraz oceny skutków podjętych działań. W tradycyjnej kulturze naszych szkół wiele wysiłku trzeba włożyć w przełamywanie relacji zależności i zmianę modeli mentalnych dotyczących możliwości podejmowania decyzji czy odpowiedzialności w konkretnych sytuacjach. Dyrektor, który zachęca pracowników do aktywnego udziału w procesie decyzyjnym, działa z korzyścią dla placówki”<sup>18</sup>. W szkole, która jest organizacją uczącą się, zespoły nauczycieli

<sup>18</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Nowe formy wspomagania szkół*, Zeszyt 2, ORE, Warszawa 2012, s. 58.

nie tylko istnieją, ale również dobrze funkcjonują i oddziałują na życie uczniów.

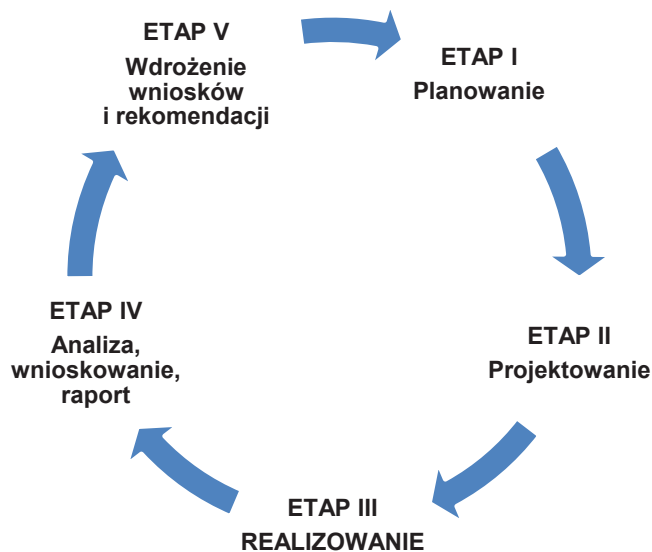
### KROK III. PRZEPROWADZENIE EWALUACJI

Proces ewaluacyjny składa się z kilku etapów. Rozpoczyna się od podjęcia decyzji o przeprowadzeniu ewaluacji, a kończy na wdrożeniu rekomendacji zawartych w raporcie ewaluacyjnym. Między tymi etapami przygotowuje się zakres zadań wykonawców, sposób przeprowadzenia badania; dokonuje się wyboru metod, czasu i sposobu realizacji; określa się odbiorców raportu końcowego oraz sposób wykorzystania zdobytej w badaniu wiedzy i wynikających z niej rekomendacji.

### 3.2. Etapy ewaluacji

Każda ewaluacja składa się z następujących etapów (faz), których kolejność jest określona, a właściwe ich zrealizowanie gwarantuje jakość i użyteczność ewaluacji:

1. **PLANOWANIE EWALUACJI** – na tym etapie dokonuje się analizy potrzeb oraz wstępnego określenia przedmiotu i zakresu ewaluacji, biorąc pod uwagę możliwości czasowe i finansowe;
2. **PROJEKTOWANIE EWALUACJI**, czyli właściwa konceptualizacja badania;
3. **REALIZACJA – ZBIERANIE I ANALIZA DANYCH** – dokonywane są prace badawcze oraz analizowane są uzyskane informacje;
4. **RAPORTOWANIE**, czyli prezentowanie wyników ewaluacji w formie raportu oraz poddawanie ich dyskusji i konsultacji;
5. **WYKORZYSTANIE WYNIKÓW EWALUACJI** – etap ostatni – zaprezentowane w raporcie ewaluacyjnym informacje służą podejmowaniu decyzji zmierzających do udoskonalenia ewaluowanego przedsięwzięcia.



Rys. 2. Etapy ewaluacji

Warto przytoczyć wypowiedź H. Mizerka<sup>19</sup> na temat etapów ewaluacji: „Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. W rezultacie mamy do czynienia z ankietomanią na masową skalę. Ankietuje się wszystkich i wszędzie. Nierzadko ewaluacja zaczyna się i kończy na tym etapie. Brakuje czasu i umiejętności i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem może to i dobrze – albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne”.

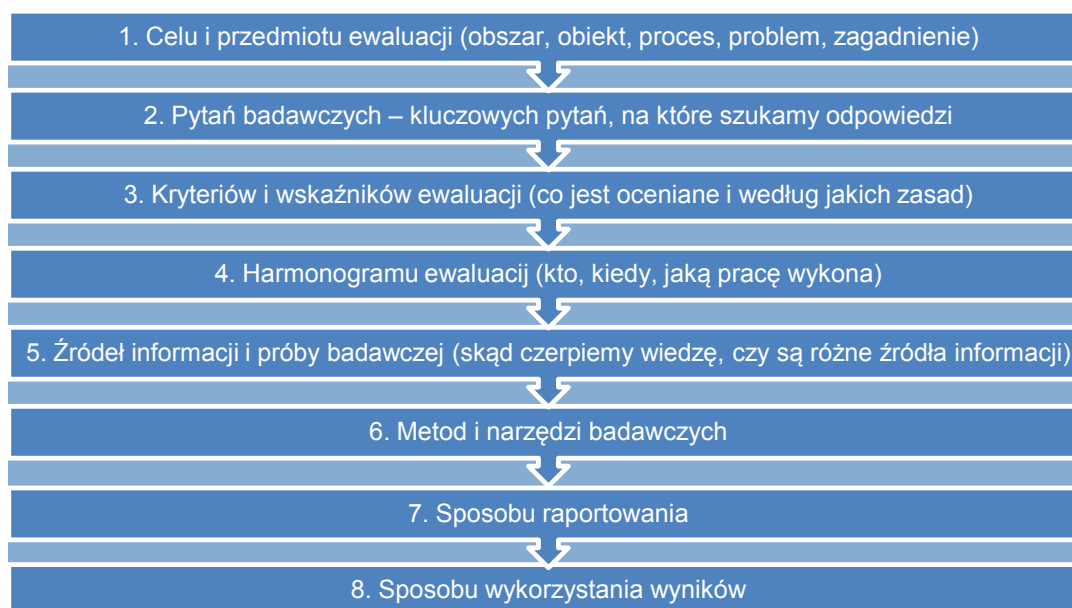
### ETAP I. PLANOWANIE EWALUACJI

Zostaje sporządzony cały plan ewaluacji. Podczas planowania działań podstawowe jest pytanie o cel zamierzonej ewaluacji i o jej odbiorców oraz określenie przedmiotu ewaluacji (co konkretnie będzie poddane badaniu). Oprócz tego należy zastanowić się nad następującymi kwestiami:

- na kiedy potrzebne są wyniki?
- kto będzie zaangażowany w przeprowadzanie ewaluacji?
- jakie będą funkcje i zadania poszczególnych osób?

<sup>19</sup> H. Mizerek, *Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle. Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, (red.) M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.

### Prawidłowy model projektu ewaluacji zawiera opis:



Rys. 3. Model projektu ewaluacji

Plan ewaluacji jest ważny przede wszystkim z punktu widzenia zarządzania całym przedsięwzięciem.

Przystępując do planowania ewaluacji, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie wynikające z samej definicji i roli ewaluacji:

**Przydatność ewaluacji** – jej użyteczność zarówno dla uczestników procesu ewaluacyjnego jak i całej szkoły jako instytucji.

**Wykonalność ewaluacji** – ramy czasowe oraz ograniczenia (ludzkie, finansowe) realizacji badania, a także zakres i szczegółowość prowadzonych analiz. Kolejną kwestią warunkującą wykonalność ewaluacji jest dostępność do źródeł informacji oraz osób, które mogą tych informacji udzielić.

**Etyczność realizacji badania** – szczególnie sposób pozyskiwania, prezentowania i wykorzystywania informacji.

**Poprawność metodologiczna** nakazująca realizację badania według jawnie przyjętych zasad, w szczególności dotyczących gromadzenia danych oraz przyjętej metodologii wnioskowania i oceny. Zasada ta ma zapewnić wysoką jakość i wiarygodność uzyskanych wyników. Za spełnienie wyżej opisanych standardów jakości ewalu-

acji odpowiedzialny jest zarówno dyrektor (np. poprzez zagwarantowanie wystarczającego czasu na realizację badania; udostępnienie sprzętu itp.), jak i cały zespół ewaluacyjny realizujący badanie.

### ETAP II. PROJEKTOWANIE EWALUACJI

Projekt ewaluacji jest ważny od strony metodologicznej badań, wpływa na wybór konkretnego sposobu przeprowadzenia ewaluacji. Musi zawierać dokładny opis tego, co będzie poddane badaniu, które aspekty oraz jakie kryteria oceny danego przedmiotu/tematu są interesujące z punktu widzenia planujących ewaluację.

Następnie wyznacza się sposób, w jaki będą gromadzone potrzebne dane, czyli: określenie ich źródeł, dobór metod badawczych i próby badawczej. Załącznikiem do projektu powinny być narzędzia, za pomocą których zbierane będą potrzebne informacje.

Ten etap można nazwać kluczowym dla całego badania ewaluacyjnego, ponieważ od niego zależy wykonalność, jakość i w konsekwencji przydatność całego dalszego postępowania ewaluacyjnego. Składa się z określenia:

- celów ewaluacji: znalezienia odpowiedzi na pytanie – po co będziemy przeprowadzać ewaluację, Jaki problem chcemy rozwiązać?
- odbiorców ewaluacji – dla kogo będziemy przeprowadzać badania (główny odbiorca, pozostali odbiorcy, osoby zainteresowane)?
- zasobów (czasowe, finansowe, ludzkie) – Ile czasu możemy przeznaczyć na ewaluację? Na kiedy potrzebne nam są wyniki? Czym dysponujemy na początku (bazy danych)? Jakie będą koszty przedsięwzięcia?
- wykonawców ewaluacji – Kto będzie zaangażowany w przeprowadzenie ewaluacji? Jakie będą zadania i funkcje poszczególnych osób?

### ETAP III. REALIZACJA BADANIA

Dokładny opis realizacji badania ewaluacyjnego znajduje się w następnych rozdziałach niniejszego poradnika, np. instrukcja zastosowania proponowanych metod i technik zamieszczona jest w rozdziałach odnoszących się do ewaluacji programu nauczania, ewaluacji korelacji międzyprzedmiotowych oraz ewaluacji kompetencji personalnych i społecznych. Ta część poradnika powstała na podstawie działań podjętych w ramach projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”. Wypracowane przez uczestników projektu materiały pozwoliły na zbudowanie spójnego projektu ewaluacji, a następnie stworzenie narzędzi do jej przeprowadzenia, które przeszły pomyślnie badanie pilotażowe.

### ETAP IV. ANALIZA DANYCH, RAPORT

Opis tego etapu (np. sposób interpretacji metod badawczych) znajduje się w następnych rozdziałach niniejszego poradnika.

### ETAP V. ROZPOWSZECHNIENIE WYNIKÓW I WDROŻENIE WNIOSKÓW Z EWALUACJI

Po analizie wniosków i wdrożeniu rekomendacji należałoby przeprowadzić ewaluację zmian i sprawdzić, czy obecne wyniki są zadowalające.

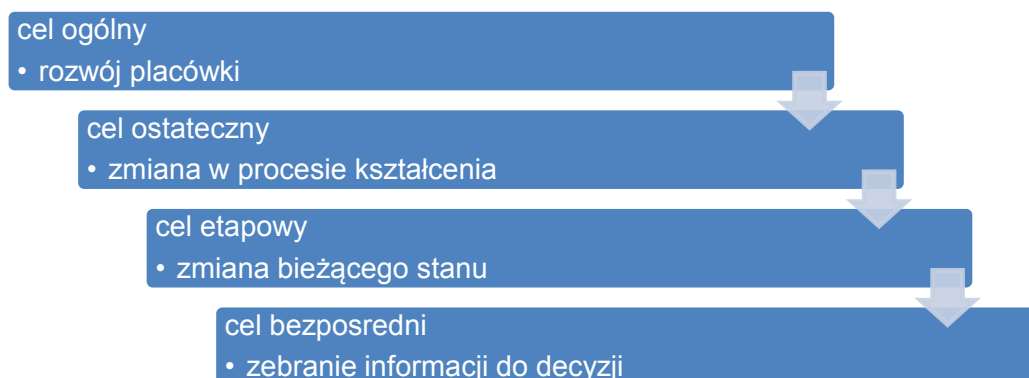
#### Cel i przedmiot ewaluacji

Inne są cele ewaluacji wewnętrznej, inne – ewaluacji zewnętrznej. W rozporządzeniu tylko zasugerowano, że celem ewaluacji wewnętrznej jest rozwój danej placówki (szkoły). Oczywiście cel ogólny jest zawsze mniej konkretny od celów szczegółowych. Dlatego warto wyodrębnić bardziej szczegółowe cele, używając pojęć: cele etapowe i ostateczne, cele bezpośrednie i pośrednie.

Z zasady dany projekt ewaluacyjny jest funkcjonalnie powiązany z **celem etapowym**, gdyż osiągnięcie stanu pożądanego wymaga najczęściej dłuższego czasu i znacznego wkładu pracy.

**Celem bezpośrednim** ewaluacji jest zebranie informacji służących podjęciu **decyzji**. Wiele projektów ewaluacji będzie temu celowi służyło – zwłaszcza jeżeli wnioski i rekomendacje będą zawierać propozycje działań – czyli ewaluacja przyniosła jasne i spójne informacje.

### Hierarchia celów ewaluacji wewnętrznej:



Rys. 4. Hierarchia celów ewaluacji wewnętrznej

Ewaluacji właściwie może podlegać wszystko, zarówno procesy zachodzące w szkole jak i produkty np. programy nauczania. Pamiętając o różnorodności typów badań ewaluacyjnych, decyzja o zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji nie może być przypadkowa – przedmiot ewaluacji jest zawsze uzależniony od celów i rodzaju ewaluacji. Decyzję tę powinna poprzedzić dyskusja w możliwie szerokim gronie np. na radzie pedagogicznej, a określenie przedmiotu ewaluacji powinno nastąpić po znalezieniu odpowiedzi na następujące pytania: Czego i po co chcemy się dowiedzieć? Co i po co będziemy badać? – przy czym pytanie PO CO jest podstawowe. Nie prowadzi się ewaluacji dla niej samej, ale zawsze „po coś” – zawsze ma czemuś istotnemu dla jej uczestników służyć.

Wyróżnia się dwa źródła określania przedmiotu ewaluacji:

- wymogi zewnętrzne: oczekiwania państwa, organu nadzorującego lub prowadzącego, pracodawców, rodziców. Przedmiotem ewaluacji mogą być wszelkie procesy związane z wykonywaniem przez placówkę zaleceń organów zwierzchnich (np. zmiany w efekcie wdrażania nowej podstawy programowej);
- wymogi wewnętrzne: wszelkie potrzeby szkoły wynikające z bieżących działań, aktualne problemy wymagające rozwiązania, potrzeby i oczekiwania nauczycieli.

Przedmiot ewaluacji może być określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania (np. rozpoznanie przyczyn niezadowolającej współpracy z pracodawcami, diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w placówce, rozpoznanie problemu wysokiej absencji uczniów, identyfikacja potrzeb i oczekiwań uczniów w zakresie oferty pozalekcyjnej placówki). Informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem/rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do ich rozwiązania czy opracowania strategii postępowania.

Ewaluacja może dotyczyć całości lub części problemu. W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych często pojawia się potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. W odniesieniu do przedmiotu ewaluacji „współpraca placówki z pracodawcami” można się skupić na kilku obszarach np.:

- skuteczności aktualnie realizowanej oferty szkoły w zakresie współpracy z pracodawcami,
- oczekiwaniach i możliwościach pracodawców,
- oczekiwaniach i potrzebach szkoły,
- identyfikacji „dobrych praktyk” wartych rozwijania i upowszechnienia,
- diagnozie czynników utrudniających i wspomagających współpracę.



Można również objąć ewaluacją jeden wybrany obszar spośród wskazanych powyżej lub ich dowolny zestaw, w zależności od potrzeb i zainteresowań odbiorców ewaluacji. Przedmiotem ewaluacji może więc być dokonanie oceny lub określenie wartości:

- a. potrzeb, oczekiwań, wymagań,
- b. stanu zadowolenia (tych, którym działanie ma służyć),
- c. znaczenia działań,
- d. efektywności działań,
- e. spójności celów, treści, metod,
- f. oddziaływania, wpływu na otoczenie.

Przeprowadzona ewaluacja powinna dać odpowiedź na pytania: Co należy zmienić? W jaki sposób? Czy i jakie efekty przyniosą wprowadzane zmiany?

### Pytania kluczowe = pytania badawcze

Wyróżnienie pytań kluczowych (badawczych – pojęcia te stosowane są zamiennie) jest istotnym etapem procesu ewaluacyjnego. Odnoszą się one konkretnie do tego, jaką wiedzę powinna przynieść ewaluacja; wynikają bezpośrednio z celu badania. To kluczowe pytania w całym badaniu. Określają obszary, które można wyróżnić w ramach przedmiotu ewaluacji; uściślają zakres zainteresowania badawczego: na jakie pytania ma odpowiedzieć ewaluacja? To rozbieżność przedmiotu ewaluacji na szczegółowe kwestie i nadanie im formy pytań. Są sformułowane w sposób dość ogólny, problemowy, a cały proces badawczy służy znalezieniu na nie odpowiedzi. Nie powinno być ich zbyt dużo, aby nadmiernie nie rozbudowywać badania. Nie są to także pytania, które będą bezpośrednio zadawane osobom objętym ewaluacją (choć może się zdarzyć, że niektóre z nich będą zadane wprost). Odpowiedzi na pytania badawcze (kluczowe) sformułowane w toku badania ewaluacyjnego staną się następnie kanwą raportu ewaluacyjnego i wyznaczą jego strukturę.

Sposób sformułowania pytań badawczych będzie oczywiście zależny od wybranego rodzaju/typu ewaluacji. Można wyróżnić kilka rodzajów pytań badawczych:

1. Pytania opisowe stawiane według wzoru: w jaki sposób zmieniło się działanie  $x$  po wprowadzeniu czynnika  $y$ ?

*np. W jaki sposób wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowych wpłynęło na jakość procesu kształcenia?*

2. Pytania poszukiwawcze (eksploracyjne): jakie są przyczyny zjawiska  $x$ ?

*np. Jakie są bariery w realizacji programu nauczania dla zawodu oraz możliwości jego optymalizacji?*

3. Pytania prognostyczne (predyktywne) odnoszące się do oczekiwanych rezultatów: czy wprowadzenie czynnika  $x$  wpłynie pozytywnie na czynnik  $y$ ?

*np. Czy wprowadzenie nowych form kształcenia wpłynie na aktywność uczniów?*

4. Pytania przyczynowo-skutkowe, wyjaśniające pojawienie się zjawiska  $x$ ,

*np. Czym jest spowodowane większe zainteresowanie uczniów zajęciami pozalekcyjnymi oferowanymi przez szkołę?*

5. Pytania preskryptywne (zalecające, nakazowe) odnoszące się do konkretnych zaleceń i działań,

*np. Jakie działania należy podjąć, aby wzmocnić i rozwinąć współpracę szkoły z pracodawcami?*

6. Pytania normatywne (oceniające, wartościujące),

*np. Czy program kształcenia zawodowego był skuteczny?*

### Kryteria i wskaźniki ewaluacji

Ewaluacja wychodzi poza proste stwierdzenie wystąpienia jakiegoś faktu, dokonując wartościowania („oceny”) zdiagnozowanych w badaniu kwestii (procesów, efektów). Ewaluatorzy nie ograniczają się do odpowiedzi – „jak jest” i „dlaczego tak jest”, ale mogą mówić również: „czy to, że tak jest, to dobrze czy źle”. Ocena ta nie ma charakteru zdrowo-

rozsądkowego czy też uznaniowego, ale jest oparta na kryteriach wskazanych w projekcie ewaluacji i odpowiedziach na pytania badawcze dokonanych na podstawie danych empirycznych. Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których dokonuje się wartościowania.

Do kryteriów ewaluacji należy odwoływać się w fazie analizy danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych<sup>20</sup>.

Określenie jasnych kryteriów ewaluacji pozwala na obiektywizm w badaniu i koncentruje badanie na tym, co jest jego przedmiotem. Jak napisał H. Mizerek<sup>21</sup>: „Mówiąc najprościej i nieco obrazowo, stanowią one rodzaj »sita«, za pomocą którego oddzielamy informacje wartościowe od bezużytecznych. W tym znaczeniu funkcją kryteriów ewaluacji jest uszczegółowienie pytań kluczowych, które z natury rzeczy mają bardzo wysoki stopień ogólności. Dobrze dobrane kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są nam rzeczywiście potrzebne.

Dobłą praktyką jest sprowadzanie kryteriów do gramatycznej formy równoważnika zdania – na przykład: użyteczność, efektywność, zgodność z potrzebami uczniów, atrakcyjność, trafność etc. W praktyce tworzenie kryteriów ewaluacji jest trudnym, wieloetapowym procesem wymagającym głębokiej znajomości przedmiotu ewaluacji oraz świadomości jej celów i charakteru”. Ustalanie kryteriów powinno być konsultowane z dyrektorem szkoły, radą pedagogiczną i innymi podmiotami w zależności od potrzeb identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane. Jednocześnie osoby zobowiązane do wdrożenia rekomendacji będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji w ich pracy.

<sup>20</sup> B. Ciężka, *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, (red.) G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 273–293.

<sup>21</sup> H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn, 1997.

### Podstawowe kryteria ewaluacyjne to:

**Trafność** – pozwala ocenić, w jakim stopniu wyznaczone cele (np. programu nauczania) odpowiadają potrzebom i priorytetom. Wnioski wpływają na podjęcie decyzji o kontynuowaniu, modyfikacji lub całkowitym wstrzymaniu podjętych działań (programu).

#### Przykład:

– *trafność doboru form i metod stosowanych w kształtowaniu KPS.*

**Efektywność** – pozwala ocenić, jak efektywnie nakłady zostały przełożone na wyniki. Nakłady to zasoby finansowe i ludzkie oraz poświęcony czas. Kryterium efektywności ma również zastosowanie przy porównywaniu wdrażanego nowego działania z podobnymi przedsięwzięciami, porównanie nowego programu z już istniejącym itp. Jeśli nakład środków był właściwie zbilansowany (ani zbyt wysoki, ani za niski), a cele zostały osiągnięte to „działania zrealizowano efektywnie”. Jeżeli natomiast można było te same rezultaty osiągnąć angażując mniejsze zasoby, wtedy określa się je „działaniem nieefektywnym”; podobnie jest w przypadku, gdy angażując te same zasoby można było osiągnąć lepsze rezultaty.

#### Przykład:

– *efektywność procesu dydaktycznego.*

**Skuteczność** – pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele (działania, programu) zdefiniowane na etapie planowania zostały osiągnięte. Jeśli zatem przedsięwzięcie osiągnęło założone cele, można powiedzieć: że „zostało zrealizowane skutecznie”, bądź po prostu, że „jest skuteczne”.

#### Przykład:

– *skuteczność współpracy szkoły z przedsiębiorcami/pracodawcami.*

**Użyteczność** – pozwala ocenić, w jakim stopniu realizacja ewaluowanych działań rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zidentyfikowanego problemu, na ile podjęte działania są korzystne.

Zatem jeżeli przedsięwzięcie przyniosło pożytek odbiorcom działań, to można powiedzieć, że było użyteczne.

**Przykład:**

– *adekwatność warunków realizacji programu nauczania dla zawodu do założonych efektów kształcenia.*

**Trwałość** – pozwala ocenić na ile można się spodziewać, że pozytywne zmiany wywołane ewaluowanym działaniem (kryterium użyteczności) będą trwać po jego zakończeniu w średnim i długim okresie.

**Przykład:**

– *wpływ wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych na poprawę jakości procesu kształcenia.*

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria i dokonując określenia wartości ewaluowanego przedsięwzięcia, można np. powiedzieć, że: program nauczania dla zawodu realizowany w szkole jest skuteczny, gdyż przynosi założone efekty, ale nieefektywny, bo realizowany ogromnym, niewspółmiernym do wyników wysiłkiem i środkami, a ponadto nietrafny, gdyż nie daje możliwości utrwalania materiału (lub jest zbyt teoretyczny); co prawda wykazuje użyteczność dla uczniów, ale nie wszystkie stosowane w jego realizacji metody okazały się równie trafne.

Omówione kryteria są najczęściej stosowanymi, ale oczywiście może ich być znacznie więcej, a też nie wszystkie zawsze muszą wystąpić. Za każdym razem planując ewaluację tworzy się zestaw kryteriów adekwatny do jej przedmiotu, a także precyzuje się je w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć i co badać.

Postępując się metodami badawczymi, stwierdzamy zaistnienie jakiegoś faktu w oparciu o pomiar cech ilościowych i jakościowych tego faktu. **Wskaźnikiem jakościowym** będą m.in. opinie uczniów na temat skuteczności realizacji korelacji międzyprzedmiotowych, a **wskaźnikiem ilościowym** – liczba zaplanowanych czy zrealizowanych dzia-

łań nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych.

Wskaźniki są wyrażeniem celu badania ewaluacyjnego w języku liczb, faktów, relacji, czyli za pomocą języka matematyki oraz zero-jedynkowego systemu ocen. Pełnią w ewaluacji rolę pomocniczą. Pozwalają opisać w postaci mierzalnej cechy jakiegoś faktu. Wskaźnik musi być: konkretny, mierzalny, osiągalny, realistyczny i określony w czasie.

## Harmonogram ewaluacji

Na przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej szkoły może przeznaczyć rok szkolny. Szczegółowy podział zadań i okresów ich wykonania pozostaje w gestii placówek. Prawodawca ustalił dwie graniczne daty:

- przedstawienie celu i przedmiotu ewaluacji – do 15.09.,
- zakończenie pracy zespołu ewaluacyjnego – 30.08.

Mając z góry określone ramy czasowe w odniesieniu do całego badania ewaluacyjnego (określenie daty rozpoczęcia i zakończenia prac), konieczne jest ustalenie czasu przeznaczonego na poszczególne jego etapy: planowania, projektowania, realizacji, analizy danych i pisanie raportu, omawiania wyników. Należy wyznaczyć daty graniczne dla poszczególnych działań, a także ustalić osoby odpowiedzialne za ich wykonanie. Układając harmonogram należy tak zaplanować pracę, aby postawione zadania miały szansę na wykonanie. Należy uwzględnić przede wszystkim kalendarz pracy placówki (okresy większego obciążenia nauczycieli i uczniów pracą np. egzaminy) oraz wszelkie okoliczności utrudniające sprawne przeprowadzenie działań związanych z ewaluacją np. przerwy świąteczne czy ferie.

Planując daty realizacji poszczególnych etapów, trzeba również wziąć pod uwagę osoby biorące w nich udział oraz zakres prac do wykonania.

1. Etap planowania i projektowania ewaluacji skła-

da się z opracowania założeń koncepcyjnych i metodologicznych badania oraz konsultacji tych założeń z odbiorcami ewaluacji. Etap ten kończy się w chwili opracowania pełnej koncepcji ewaluacji polegającej na:

- określeniu celów, przedmiotu i odbiorców ewaluacji,
- sformułowaniu pytań kluczowych – badawczych,
- zdefiniowaniu kryteriów i wskaźników,
- wyborze metodologii i określeniu źródeł informacji i próby badawczej,
- określeniu założeń odnoszących się do prezentacji wyników ewaluacji.

Etap przygotowawczy to czas na wstępne rozpoznanie przedmiotu badania (np. poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz przygotowanie narzędzi badawczych, które będą wykorzystywane w trakcie badań.

2. Etap realizacji badań to wszelkie działania służące gromadzeniu informacji i przeprowadzaniu samych badań (ankietowych; prowadzenia wywiadów, obserwacji itd.).
3. Etap analizy danych i pisania raportu – obróbka ilościowa i jakościowa zebranego materiału (powstaje pierwsza wersja raportu ewaluacyjnego).
4. Etap omawiania wyników i konsultowania raportu – przedstawia się zainteresowanym osobom wyniki badania i wstępną wersję raportu. W tym czasie powinna być stworzona możliwość zgłaszania wniosków o uzupełnienie raportu o dodatkowe analizy (jeśli zainteresowani zgłoszą taką potrzebę) oraz dyskusji nad rekomendacjami, sformułowanymi jako rezultat poczynionych ustaleń badawczych.
5. Etap zakończenia badania służy końcowemu opracowaniu raportu i rozpowszechnieniu jego treści wśród wszystkich zainteresowanych.

Dobrze rozplanowany harmonogram realizacji ewaluacji w szkole i jasny przydział zadań pozwoli na przeprowadzenie jej w sposób terminowy i efektywny.

### **Źródła informacji i próba badawcza**

Planując badanie ewaluacyjne, należy określić skąd i w jaki sposób będą pozyskiwane informacje. Nie każda informacja będzie przydatna w badaniu. Nie zawsze do wszystkich źródeł można dotrzeć i nie każda metoda nadaje się do zastosowania we wszystkich grupach badanych. Dlatego ważne jest precyzyjne zaplanowanie pozyskiwania danych: czego i od kogo można się dowiedzieć. Decyzje tu podjęte przełożą się też na dobór metod i narzędzi badawczych.

Źródłem informacji zbieranych w badaniu ewaluacyjnym są ludzie lub ich wytwory. W szkole będą to wszyscy uczestnicy życia szkolnego (dyrekcja, nauczyciele, uczniowie i pracownicy administracji, ale też rodzice, pracodawcy, osoby i instytucje współpracujące ze szkołą). Drugim ważnym źródłem dostarczającym istotnych informacji jest dokumentacja szkolna – statut szkoły/placówki, regulaminy wewnętrzne, dzienniki zajęć, protokoły rady pedagogicznej, arkusze ocen, opisy procedur – czyli wszystkie dostępne dokumenty, zawierające informacje o pracy szkoły. Innym, bardzo ważnym, a często pomijanym źródłem informacji są prace wykonane przez uczniów (w ramach nauki, projektów, zajęć dodatkowych).

Danych nie można zbierać w sposób przypadkowy. W zależności od rodzaju i przedmiotu ewaluacji należy określić:

- jakie dokumenty będą podlegały analizie,
- kto zostanie proszony o wzięcie udziału w badaniu,
- ile osób i z jakich grup obejmie dana metoda badawcza,
- jakiego typu narzędzia będą potrzebne dla danej grupy.

Tab. nr 4. Przykładowy harmonogram ewaluacji

| LP. | ETAP EWALUACJI   | TERMIN  | ODPOWIEDZIALNI                                       |
|-----|--|---|--|
| 1.  | Wybór obszarów ewaluacyjnych, określenie założeń ewaluacji, powołanie zespołu ewaluacyjnego  | 15.09.  | dyrektor, wicedyrektorzy, nauczyciele                |
| 2.  | Opracowanie planu ewaluacji wewnętrznej  | 30.09.  | zespół ewaluacyjny                                   |
|     | Przyjęcie planu wraz z ogólnym harmonogramem przez radę pedagogiczną   | 4.10.   | zespół ewaluacyjny, dyrektor                         |
| 3.  | Przygotowanie projektu ewaluacji, przygotowanie założeń projektowych, opracowanie szczegółowego harmonogramu działań   | październik 2012 r.                               | zespół ewaluacyjny, dyrektor lub wicedyrektor        |
| 4.  | Realizacja działań ewaluacyjnych: zbieranie danych<br>(np. przeprowadzenie badań ankietowych, prowadzenie badań jakościowych),<br><br>gromadzenie i porządkowanie danych | do<br>15 listopada<br><br>do 15 grudnia           | zespół ewaluacyjny<br>(konkretni członkowie zespołu) |
| 5.  | Analiza zgromadzonych danych, wypracowanie wniosków  | 30 dni po zakończeniu zbierania danych            | zespół ewaluacyjny<br>(konkretni członkowie zespołu) |
| 6.  | Przygotowanie raportu przez zespół ewaluacyjny   | dwa–trzy tygodnie po zakończeniu zbierania danych | zespół ewaluacyjny                                   |
|     | Przyjęcie założeń raportu przez dyrektora  | w ciągu tygodnia od opracowania raportu           | zespół ewaluacyjny, dyrektor                         |
| 7.  | Prezentacja raportu radzie pedagogicznej   | luty – marzec                                     | dyrektor, zespół ewaluacyjny                         |
| 8.  | Wdrożenie działań wynikających z raportu   | na bieżąco  | dyrektor, nauczyciele                                |
|     | Monitoring efektów wdrażanych działań  |   | zespół ewaluacyjny                                   |

W ramach procesu ewaluacyjnego należy gromadzić informacje z różnych źródeł, a więc należy dotrzeć do wszystkich zainteresowanych badaniem procesem czy zjawiskiem i w równym stopniu dać możliwość wyrażenia opinii, celem zebrania informacji pełnych i uwzględniających różne punkty widzenia.

Problemem organizacyjnym jest określenie liczby osób, które należy objąć badaniem. W małych szkołach najprawdopodobniej badaniu poddani zostaną wszyscy zainteresowani uczniowie i nauczyciele. Problem wielkości próby badawczej wystąpi w dużych szkołach, gdzie przeprowadzenie badania na szeroką skalę może stać się istotnym wyzwaniem organizacyjnym. Dlatego ustalenie narzędzi badawczych powinno nastąpić po zdefiniowaniu próby badawczej i określeniu możliwości (czasowych, technicznych) dotarcia do wszystkich podmiotów badania ewaluacyjnego. Jeżeli nie ma możliwości objęcia badaniem wszystkich zainteresowanych, należy dokonać wyboru próby badawczej, czyli zdecydować, jaka grupa będzie wystarczająco reprezentatywna dla badania.

Uzupełnienie przykładowego planu ewaluacji wewnętrznej (w tabeli nr 5) pozwoli zebrać wszystkie najważniejsze założenia zaplanowanego badania.

#### **Warunki udanej szkolnej ewaluacji<sup>22</sup>:**

**Udział wszystkich zainteresowanych** – określenie kogo ewaluacja dotyczy, kto poinformuje dane osoby o jej przebiegu i wynikach, kto jest inicjatorem działań, kto je będzie planował i realizował, kto weźmie udział w dyskusji nad wynikami ewaluacji.

**Jasne określenie celu** – informacja dla wszystkich uczestników przed przystąpieniem do działania: czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane.

**Wcześniejsze ustalenie norm postępowania w czasie ewaluacji** – określenie kto i za co jest odpowiedzialny na terenie szkoły, kto wspiera proces z zewnątrz, kto i w jakiej formie otrzyma wyniki ewaluacji, kto będzie brał udział w interpretacji i w jakim zakresie będzie zapewniona ochrona danych.

**Klarowne i ważne pytania** – czytelne i jednoznaczne sformułowanie pytań kluczowych, istotnych dla rozwoju szkoły.

**Nieskomplikowane metody i rozsądny zakres** – dostosowanie metod do możliwości przeprowadzających ewaluację i posiadanego czasu.

**Uwzględnienie różnych punktów widzenia** – np. opinii nauczycieli, uczniów, rodziców, pracodawców. W interpretacji danych powinny wziąć udział różne grupy zainteresowanych osób.

**Szybka informacja zwrotna do wszystkich zainteresowanych.**

<sup>22</sup> B. Ciężka, *Ewaluacja w szkole – planowanie i prowadzenie ewaluacji*, (wykład), „Program wzmocnienia efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, Etap II, 2009.

Tab. nr 5. Przykład planu ewaluacji

| <b>EWALUACJA ..... (przedmiot ewaluacji)</b>                                |   |
|---|---|
| <b>Etapy procesu planowania i projektowania ewaluacji</b>                   | <b>Pytania pomocnicze do planowania i projektowania ewaluacji</b> |
| Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji     |   |
| Określenie przedmiotu ewaluacji   |   |
| Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)                                 |   |
| Określenie kryteriów i wskaźników ewaluowanego obszaru                      |   |
| Określenie odbiorców ewaluacji  |   |
| Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)                    |   |
| Wskazanie wykonawców ewaluacji (konkretnych członków zespołu ewaluacyjnego) |   |
| Dobór metod badawczych  |   |
| Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)                           |   |
| Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników                |   |





# Rozdział 4



## Rozdział 4. Metody badawcze stosowane w ewaluacji

*Monika Bartosiewicz-Niziołek*

Zagadnienia związane ze sposobami gromadzenia informacji, poza identyfikacją źródeł informacji, obejmują wybór adekwatnych metod badawczych, dobór próby oraz opracowanie narzędzi badawczych, przy pomocy których zbierzemy dane.

Metody badawcze służą gromadzeniu informacji pochodzących z różnych źródeł przy pomocy specjalnie skonstruowanych narzędzi badawczych. Zebrane przy ich pomocy dane umożliwią udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze i będą stanowiły

podstawę do formułowania wniosków oraz towarzyszących im rekomendacji, tj. zaleceń mających na celu poprawę jakości przedmiotu ewaluacji.

Metody badawcze mogą mieć charakter ilościowy lub jakościowy. W badaniach ewaluacyjnych najczęściej stosuje się jednocześnie obie te metody, co pozwala na zniwelowanie ich słabych stron. Każda z metod ma swoją specyfikę, służy innym celom i jest wykorzystywana w innych warunkach.

Tab. nr 6. Porównanie metod ilościowych i jakościowych

| ASPEKTY RÓŻNICUJĄCE  | METODY JAKOŚCIOWE  | METODY ILOŚCIOWE   |
|--|--|--|
| <b>Cel badania</b>   | dokładne poznanie, opis oraz wyjaśnienie badanych zjawisk  | określenie skali badanych zjawisk, tj. częstości ich występowania, a także istniejących pomiędzy nimi zależności   |
| <b>Rodzaj pytań badawczych</b>                                   | eksploracyjne i pogłębiające np.: <i>Co się zdarzyło?</i>  | Rozstrzygające np. <i>Ile/jaki odsetek osób jest tego zdania?</i>  |
| <b>Przedmiot zainteresowania</b>                                 | konkretne przypadki – poznanie ich specyfiki, złożoności i różnorodności np. poglądów określonych osób   | poszukiwanie ogólniejszych prawidłowości odnoszących się do informacji liczbowych np. <i>większość uczniów (62%) uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych</i>  |
| <b>Liczba badanych osób</b>                                      | małe próby – np. kilku lub kilkunastu respondentów   | duże próby – np. kilkudziesięciu, kilkuset respondentów  |
| <b>Sposób doboru próby (osób, które zostaną poddane badaniu)</b> | celowy – badacz subiektywnie decyduje, kto weźmie udział w badaniu, kierując się jego celem i np. przydatnością informacji, jakich mogą udzielić wybrane przez niego osoby                         | m.in. losowy – badaniu zostają poddani respondenci wylosowani w określony sposób z populacji, czyli większej grupy osób będącej obiektem badania np. spośród wszystkich uczniów danej szkoły zawodowej                 |
| <b>Metoda badawcza</b>   | np. analiza dokumentacji, wywiad indywidualny i grupowy, obserwacja  | sondaż – np. ankieta papierowa, internetowa, pocztowa, wywiad telefoniczny   |
| <b>Narzędzia badawcze</b>  | dyspozycje do analizy dokumentacji, scenariusz wywiadu indywidualnego lub grupowego, arkusz obserwacji   | kwestionariusz ankiety (samodzielnie wypełnianej przez respondenta), kwestionariusz wywiadu (gdzie badanie jest realizowane przy pomocy ankietera)   |
| <b>Sposób pozyskiwania informacji</b>                            | elastyczny i swobodny – zagadnienia zawarte w scenariuszu nie muszą być omawiane w określonej kolejności. W trakcie badania można pytać o kwestie nie uwzględnione wcześniej w narzędziu badawczym | wysoki stopień standaryzacji – np. identyczny kwestionariusz dla wszystkich respondentów (posiadający stałą strukturę), prowadzenie badania w ujednolicony sposób, brak możliwości zmiany kolejności i brzmienia pytań |
| <b>Rodzaj pytań dominujących w narzędziach badawczych</b>        | otwarte i pogłębiające omawiane kwestie np.: <i>Dlaczego Pan(i) tak sądzi?</i>   | zamknięte np. rozpoczynające się od <i>Czy...? Ile razy...? Jak często...?</i>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Sposób udzielania odpowiedzi przez osoby badane</b>            | niesformalizowany, umożliwiający tworzenie rozbudowanych wypowiedzi w charakterystycznym dla respondentów języku | w ramach ogólnie ustalonej puli możliwych wskazań – liczbowych i słownych skal oraz kafeterii, tj. zestawów opcji odpowiedzi do wyboru np. <i>tak, nie, nie wiem</i> |
| <b>Stopień anonimowości osób badanych</b>                         | brak anonimowości  | zapewniona pełna anonimowość lub pewien jej stopień  |
| <b>Stopień wpływu badacza na respondentów i uzyskiwane wyniki</b> | duży – ze względu na elastyczny i swobodny sposób prowadzenia badania  | mały – ze względu na duży stopień standaryzacji  |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Maison, Noga-Bogomilski (red.), 2007; Maison, 2010.

## 4.1. Metody jakościowe

Metody jakościowe służą do zdobycia ogólnych, wstępnych informacji o przedmiocie badania, dlatego są często wykorzystywane w jego wstępnej fazie. Wiedza zdobyta przy ich pomocy ułatwia tworzenie ilościowych narzędzi badawczych (kwestionariuszy), pomagając w formułowaniu pytań i kafeterii odpowiedzi. Stojąc przed koniecznością opracowania ankiety, badacz czasem nie wie jakim językiem powinien się posługiwać, by zostać dobrze zrozumianym przez respondentów; często też nie jest w stanie opracować wyczerpujących kafeterii, tj. zestawu wszystkich możliwych odpowiedzi na poszczególne pytania wybieranych przez osoby ankietowane. Przeprowadzenie obserwacji, czy indywidualnych lub grupowych wywiadów, w celu lepszego poznania respondentów, umożliwia zebranie informacji niezbędnych do realizacji ilościowej części badania.

Jednocześnie metody jakościowe mogą służyć interpretowaniu i pogłębieniu danych zgromadzonych przy pomocy ankiet. Jeśli okaże się, że ich wyniki są niepokojące i wskazują na występowanie jakiegoś problemu, np. niedostatek kompetencji personalnych i społecznych uczniów w opinii pracodawców, warto przeprowadzić z nimi dodatkowe wywiady indywidualne lub grupowe, aby dowiedzieć się z czego wynikają te deficyty oraz jakie działania może podjąć szkoła w celu ich zniwelowania.

Do metod jakościowych najczęściej wykorzystywanych w ewaluacji należą<sup>23</sup>:

- analiza dokumentacji,
- pogłębiony wywiad indywidualny,
- zogniskowany wywiad grupowy,
- obserwacja.

### 4.1.1. Analiza dokumentacji (ang. *desk research*)

Metoda ta bazuje na tzw. danych zastanych, czyli dostępnych dokumentach, sprawozdaniach, raportach, których nie trzeba wytwarzać na potrzeby ewaluacji, gdyż zostały opracowane już wcześniej. Analizie dokumentacji można poddać różne dokumenty tworzone na potrzeby szkoły, takie jak np.: plany i programy nauczania, protokoły posiedzeń rady pedagogicznej i zebrania zespołów przedmiotowych, sprawdziany i prace klasowe, wyniki oceniania wewnątrzszkolnego i egzaminów zewnętrznych, raporty z badania losów absolwentów, programy wycieczek, wszelkie dokumenty zawierające informacje przydatne w prowadzonej ewaluacji.

Analiza dokumentacji pozwala na zdobycie ogólnych, syntetycznych lub szczegółowych informa-

<sup>23</sup> W poradniku zostały opisane przede wszystkim takie metody, które będą wykorzystywane w ramach zaproponowanej przez nas koncepcji ewaluacji wewnętrznej, z uwzględnieniem konkretnych wskazówek dotyczących posługiwania się nimi. Więcej informacji na temat jakościowych metod badawczych można znaleźć w literaturze, której spis znajduje się na końcu poradnika.

cji o przedmiocie ewaluacji oraz poznanie faktów, w tym mających miejsce w przeszłości, a także przeanalizowanie formalnej strony badanych zjawisk. Dzięki niej można gruntownie poznać, a następnie (również przy pomocy innych metod) zweryfikować np. założenia programu nauczania dla zawodu. Główną zaletą tej metody jest dostępność i różnorodność materiałów, które można wykorzystać, łatwość i szybkość ich pozyskania, jak też jednolitość informacji zawartych w określonych dokumentach, gdyż z góry wiadomo jakiego rodzaju dane one zawierają.

W opracowanej przez nas koncepcji ewaluacji wewnętrznej metoda ta jest stosowana w odniesieniu do wszystkich trzech obszarów: programu nauczania dla zawodu, korelacji międzyprzedmiotowych oraz kształtowania KPS. W przypadku ewaluacji pierwszego obszaru przy pomocy tej metody można zbadać zgodność programu nauczania z obowiązującymi przepisami prawa, sprawdzić czy w różnych dokumentach znajdują się zapisy dotyczące jego planowania i/lub realizacji, a także przeanalizować ich treść. W odniesieniu do drugiego obszaru, analizując dostępną dokumentację, możemy m.in. wskazać płaszczyzny i sposób realizacji korelacji międzyprzedmiotowych, określić które z nich zostały wdrożone oraz prześledzić zapisy dotyczące monitorowania realizacji wprowadzonych korelacji. Metodę można wykorzystać do zbadania stanu udokumentowania procesu planowania i/lub realizacji KPS, jak też analizy działań podejmowanych przez szkołę w celu rozwijania tych kompetencji u uczniów.

Z drugiej strony metoda ta często pozwala jedynie stwierdzić jakiś fakt, bez możliwości wyjaśnienia jego przyczyn. Wiąże się z nią ryzyko pochopnego wyciągania wniosków, tworzenia nadmiernych uogólnień czy uproszczonych interpretacji. Czasami zdarza się, że w dokumentach brakuje pewnych informacji lub odbiegają one w jakiejś mierze od realiów np. prezentują korzystniejszy stan rzeczy, niż ma to miejsce w rzeczywistości. Dlatego, by uzyskać rzetelne wyniki, zawsze warto jest równolegle stosować również inne metody badawcze.

#### 4.1.2. Pogłębiony wywiad indywidualny (ang. *Individual In-depth Interview – IDI*)

IDI służy niejako „wniknięciu” w świat osoby badanej – poznaniu jej opinii, przemyśleń, doświadczeń i motywów, a także faktów widzialnych z perspektywy respondenta. Polega na przeprowadzeniu rozmowy, która ma określony cel, tj. zdobycie konkretnych informacji, najczęściej przy pomocy scenariusza wywiadu zawierającego pytania czy zagadnienia, które badacz chce omówić z respondentem. Wywiad indywidualny jest użyteczny zwłaszcza, kiedy chcemy dogłębnie zrozumieć badane zjawisko, czemu służą rozbudowane wypowiedzi rozmówcy, udzielane przez niego wyczerpujące informacje bądź podawane przykłady. Metodę tę można stosować w odniesieniu do różnych respondentów.

Główną zaletą IDI jest możliwość omówienia wielu skomplikowanych i szczegółowych kwestii, których nie można poruszyć np. w ankiecie, a także poznanie okoliczności, w jakich toczą się badane zdarzenia. Mocną stroną wywiadów indywidualnych jest również swoboda wypowiedzenia się respondentem<sup>24</sup>, dzięki czemu badacz może zebrać obszernie, czasem wręcz zaskakujące informacje. W razie niezrozumienia przez osobę badaną jakiegoś pytania, badacz ma możliwość szczegółowego wytłumaczenia o co konkretnie mu chodzi, podczas gdy w ankiecie to pytanie zazwyczaj pozostanie bez odpowiedzi lub respondent zaznaczy coś „na chybił trafił”, fałszując wyniki. Kolejną zaletą IDI jest elastyczność – badacz powinien dostosować się do swojego rozmówcy poprzez „podążanie” za nim, toteż nie musi sztywno trzymać się kolejności ani brzmienia pytań zawartych w scenariuszu; może też zadawać dodatkowe, nieprzewidziane wcześniej pytania. Dobry kontakt respondenta z badaczem oraz przyjazna atmosfera podczas wywiadu mogą przyczynić się do zebrania dużej ilości cennych informacji, niemożliwych do uzyskania przy pomocy innych metod.

<sup>24</sup> Takiej możliwości nie zapewniają osobom badanym ankiety, w których mogą wypowiedzieć się jedynie w ramach z góry ustalonych przez badacza zestawów odpowiedzi.

Główną wadą wywiadów indywidualnych jest czasochłonność oraz pracochłonność ich realizacji, a następnie analizy zebranych danych. Pojedynczy IDI trwa na ogół około 45–60 minut, zaś jego analiza znacznie dłużej. W określonym czasie możemy przebadać niewielu respondentów, a uzyskane wnioski będą się odnosiły wyłącznie do tych osób. Metoda ta wiąże się też z ryzykiem subiektywizmu, czy wręcz stronniczości badacza, który ma bardzo duży wpływ na przebieg wywiadu oraz jakość gromadzonych danych. Poza tym niektórzy badani, ze względu na brak anonimowości, mogą niechętnie wyrażać swoje prawdziwe opinie.

#### 4.1.3. Zogniskowany wywiad grupowy (ang. *Focus Group Interview* – FGI)

W wywiadzie grupowym (tzw. fokusie) uczestniczy zwykle 6–8 osób, których dyskusją kieruje moderator zadający im pytania i prezentujący zagadnienia służące zdobyciu informacji na określony temat. Forma ustrukturyzowanej (poprzez scenariusz wywiadu) dyskusji pozwala na konfrontowanie opinii i ocen różnych osób. Metoda jest zwykle stosowana w przypadku, gdy chce się zbadać kwestie, w których występują odmienne poglądy, a także kiedy np. badaczowi zależy na wypracowaniu przez grupę pewnych rozwiązań czy pomysłów. FGI z grupą nauczycieli może np. służyć do zbadania procesu realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania danej szkoły – omówienia planowanych i zrealizowanych efektów kształcenia w zawodzie, metod realizacji programu, sposobów monitorowania osiągnięć uczniów. W ramach FGI z zespołem ds. korelacji można omówić działania podjęte w celu realizacji korelacji międzyprzedmiotowych oraz sposoby współpracy nauczycieli w tym zakresie, a także zastanowić się czy i w jaki sposób korelacje przyczyniają się do poprawy procesu kształcenia. Z kolei podczas spotkania z uczniami można się np. dowiedzieć: czy dostrzegają powiązanie treści pomiędzy różnymi przedmiotami, czy wiedza zdobyta w ramach jednych zajęć była przydatna przy uczeniu się innego przedmiotu.

Główną zaletą FGI jest możliwość zebrania istotnych informacji od większej, niż w przypadku IDI, grupy osób w stosunkowo krótkim czasie (wywiad grupowy trwa na ogół 90–150 minut). Jednoczesne badanie osób reprezentujących różne stanowiska sprzyja też uzyskiwaniu bardziej obiektywnych wyników. Mocną stroną FGI jest również większa, w porównaniu z IDI, spontaniczność oraz poczucie anonimowości i bezpieczeństwa, zapewniane przez obecność w grupie innych osób.

Jedną ze słabszych stron tej metody są trudności organizacyjne, polegające na konieczności zebrania wszystkich uczestników grupy w jednym czasie i miejscu. Istotniejszą wadą FGI jest ryzyko przenoszenia złych relacji interpersonalnych na grunt grupy (szczególnie, gdy uczestnicy wcześniej się znali), co wpływa ujemnie na jej pracę oraz wiarygodność gromadzonych danych. Drugim poważnym zagrożeniem jest wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych członków grupy (tzw. dynamika procesów grupowych), które może mieć negatywny wpływ na przebieg wywiadu. Grupa fokusowa może np. zostać zdominowana przez jednego z uczestników narzucających pozostałym swoje poglądy. Osoby nieśmiałe mogą nie chcieć się otwarcie wypowiadać, pomimo posiadania cennych opinii. Grupa może też za wszelką cenę dążyć do jednorodności, odrzucając alternatywne stanowiska i pomysły ze szkodą dla wyników badania. Poza tym, przebieg wywiadu jest w dużym stopniu uzależniony od typu respondentów (liderzy kontra osoby pasywne). Niekorzystnym zjawiskiem powinien przeciwdziałać moderator czuwający nad przebiegiem FGI – ważne jest, by rolę tę pełniła osoba posiadająca doświadczenie w pracy z grupą.

#### 4.1.4. Obserwacja

Obserwacja stanowi ważny element nadzoru pedagogicznego i ewaluacji. Umożliwia poznanie zjawisk w ich naturalnym toku, prawie „z pierwszej ręki”. Jedynie ta metoda pozwala zdobyć wiedzę na temat rzeczywistych, a nie tylko deklarowanych działań, a także warunków i okoliczności, w których one zachodzą. Obserwacja polega na uważnym patrze-

niu, przysłuchiwaniu się i notowaniu własnych spostrzeżeń – na bieżąco lub w krótkim czasie po jej zakończeniu. Może mieć charakter swobodny lub kontrolowany. W tym pierwszym przypadku sposób rejestrowania obserwowanych zjawisk zależy od uznania badacza, który może np. zapisywać swoje uwagi w postaci luźnych notatek. Obserwacja kontrolowana ma bardziej sformalizowaną i ustrukturalizowaną postać. Badacz opisuje i/lub ocenia konkretne elementy za pomocą wystandaryzowanego arkusza obserwacji. W sytuacji, gdy obserwacja trwa dłuższy okres czasu lub przedmiotem badania jest jakiś proces, badacz może prowadzić dziennik obserwacji, w którym na bieżąco zapisuje zachodzące zmiany. Metodę można wykorzystać np. do zbadania płaszczyzn i sposobów realizacji korelacji międzyprzedmiotowych. Obserwując daną lekcję można wziąć pod uwagę aktywność uczniów i zanotować jak często (ile razy) oraz ilu uczniów spontanicznie przypominało sobie treści realizowane na zajęciach skorelowanych, łączyło te zagadnienia samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela, bądź nie potrafiło powiązać danych treści pomimo jego wskazówek lub nie pamiętało materiału realizowanego na zajęciach skorelowanych. Można również obserwować aktywność nauczyciela np. czy wymagał znajomości zagadnień omawianych na zajęciach skorelowanych, przypominał i uzupełniał te treści, wyjaśniał ich powiązania oraz podpowiadał w jaki sposób można je wykorzystać. Decydując się na wykorzystanie tej metody zarówno w odniesieniu do badania aktywności uczniów, jak i nauczyciela, trzeba przeprowadzić obserwację przy pomocy dwóch osób, z których jedna będzie się koncentrowała na zachowaniach poszczególnych uczniów, zaś druga na działaniach nauczyciela.

Ważną decyzją, którą należy podjąć podczas planowania obserwacji jest to, czy będzie jawna, tzn. obserwowane osoby zostaną poinformowane o fakcie jej prowadzenia, czy ukryta. Możliwe jest również rozwiązanie pośrednie, tj. powiadomienie o prowadzeniu obserwacji tylko niektórych osób np. jedynie nauczycieli, ale nie uczniów. Drugą kwestią jest określenie roli badacza – czy będzie on prowadził

obserwację uczestniczącą, biorąc aktywny udział w badanej sytuacji np. jako jeden z uczestników stażu, czy też pozostanie pasywny, ograniczając się jedynie do roli zewnętrznego obserwatora.

Główną zaletą metody jest możliwość poznania przy jej pomocy zjawisk niezauważanych, ukrywanych bądź niechętnie relacjonowanych. Dzięki niej uzyskuje się informacje o danym zdarzeniu w trakcie jego trwania, zamiast w formie zniekształconych upływem czasu wspomnień. Obserwacja zjawiska „na żywo” często ułatwia badaczowi interpretowanie danych zachowań, ponieważ ma dostęp do większej ilości informacji m.in. kontekstu danego zdarzenia. Wadą tej metody jest jej ograniczony zasięg oraz fragmentaryczność – badacz może objąć obserwacją jedynie część wydarzeń i wybrane osoby, może też napotkać na trudności w uzyskaniu do nich dostępu. Poza tym obserwacja ma ulotną naturę – często nie da się jej powtórzyć czy odtworzyć. Poważne zagrożenie dla rzetelności uzyskiwanych wyników stanowi wpływ badacza na przebieg wydarzeń i obserwowane przez niego zachowania, które mogą odbiegać od tych, jakie na ogół prezentują badane osoby.

## 4.2. Metody ilościowe

Metody te sprowadzają się do gromadzenia informacji liczbowych. Przy ich pomocy można badać opinie i postawy wobec jakiegoś obiektu, wyznawane wartości, normy społeczne itp. Mają charakter sondażowy i dzielą się na metody polegające na samodzielnym wypełnianiu ankiety (w wersji papierowej lub elektronicznej) oraz metody, w których niezbędny jest udział ankietera, czyli osoby odczytującej respondentowi kolejne pytania ankiety i zaznaczającej jego odpowiedzi – jest to tzw. wywiad kwestionariuszowy. Ankieter może mieć bezpośredni kontakt z osobą badaną, spotykając się z nią osobiście lub prowadzić wywiad zdalnie za pośrednictwem telefonu.

Metody ilościowe stosuje się w badaniach prowadzonych z udziałem dużej grupy osób. Nie ma sensu ich stosować, gdy mamy do przebadania np.



kilku nauczycieli lub pracodawców (wtedy należy przeprowadzić np. wywiady indywidualne lub grupowe). Dzięki sondażom możemy poznać opinie wielu respondentów, a nie tylko wybranych jednostek, jak ma to miejsce w przypadku metod jakościowych. Sondaż jest bardzo popularny i często wykorzystywany przez badaczy z uwagi na mniejszy nakład pracy, czasu i kosztów potrzebnych do jego realizacji w porównaniu z metodami jakościowymi. Główną zaletą sondażu jest możliwość szybkiego zebrania informacji pochodzących od licznej grupy osób rozproszonych terytorialnie np. na obszarze Polski. Anonimowość, którą zapewniają ankiety, często zachęca do udzielania szczerych odpowiedzi. Największą wadą metod sondażowych jest powierzchowny charakter zbieranych przy ich udziale danych oraz brak możliwości pogłębienia badanych zagadnień. Dzięki ankiecie możemy np. odkryć, że coś nie funkcjonuje tak, jak powinno, ale niekoniecznie dowiemy się dlaczego tak się dzieje, jakie są tego skutki, ani jak temu zaradzić. Poza tym przy pomocy sondażu badamy jedynie zachowania deklarowane, a nie rzeczywiste, jak np. w trakcie obserwacji.

Wśród metod ilościowych najczęściej stosowanych w ewaluacji można wyróżnić<sup>25</sup>:

- ankietę samowypełnialną,
- ankietę audytoryjną,
- PAPI (ang. *Paper and Pencil Interview*) – wywiad przy pomocy ankiety w wersji papierowej,
- CATI (ang. *Computer Assisted Personal Interview*) – wywiad telefoniczny wspomagany komputerowo (ankieta telefoniczna),
- CAWI (ang. *Computer Assisted Web Interview*) – ankietę internetową.

**Ankieta audytoryjna** to szczególny rodzaj ankiety samowypełnialnej – polega na realizacji badania (zazwyczaj pod nadzorem badacza) jednocześnie w całej grupie respondentów zgromadzonych w jednym miejscu np. w sali lekcyjnej (po zakończeniu zajęć dla uczniów, zebrania rodziców). Zale-

tą tego rozwiązania jest szybki czas realizacji badania oraz bardzo duży poziom zwrotu wypełnionych ankiet.

**Ankieta papierowa** – technika badawcza o charakterze terenowym, oparta na osobistym kontakcie ankietera i respondenta. Jej mocną stroną jest bezpośredni kontakt z osobą badaną, umożliwiający uzyskanie pełniejszych i bardziej wyczerpujących odpowiedzi w porównaniu z ankietą samowypełnialną. Słabą stroną PAPI jest wyższy, niż w przypadku ankiety audytoryjnej, koszt badania związany z koniecznością dojazdu do respondenta, a także konieczność ręcznego wprowadzania wyników ankiety do bazy danych wykorzystywanej w ich dalszej analizie.

**Ankieta telefoniczna**, podobnie jak PAPI, jest techniką badawczą wymagającą udziału ankietera, który w tym przypadku korzysta ze specjalnego systemu informatycznego umożliwiającego połączenie się drogą telefoniczną z wybranym respondentem oraz wpisywanie jego odpowiedzi bezpośrednio do bazy danych. Technika ma charakter zdalny i nadaje się szczególnie do badania prostych zagadnień, nie wymagających ze strony respondenta dłuższego namysłu. Należy pamiętać, by kwestionariusz wywiadu nie był zbyt długi, gdyż wywiad telefoniczny nie powinien trwać dłużej niż 10–15 minut. Zaletą CATI jest m.in. łatwość zarządzania pracą ankieterów oraz brak konieczności kodowania danych, tj. przenoszenia w ustalony sposób odpowiedzi respondenta do bazy danych. Baza ta jest tworzona automatycznie, z pominięciem osoby wprowadzającej dane (jak w PAPI), co wiąże się z ryzykiem popełniania błędów. Główną wadą CATI jest utrudnienie jej realizacji w przypadku braku bezpośrednich kontaktów telefonicznych do osób badanych, a zamiast tego jedynie do instytucji, gdzie one pracują np. na centralę. Do kolejnych ograniczeń należą chwiejna koncentracja i zaangażowanie respondenta oraz większa, niż w przypadku pozostałych metod, skłonność do wybierania skrajnych odpowiedzi, spowodowane specyficznym kanałem odbioru informacji.

<sup>25</sup> Więcej informacji na temat metod ilościowych znajduje się np. w bibliografii podanej na końcu poradnika.

**Ankieta internetowa**<sup>26</sup> – technika badawcza, która ostatnio bardzo upowszechniła się ze względu na stosunkowo niski koszt, krótki czas przygotowania i realizacji oraz możliwość bieżącego kontrolowania liczby osób, które wzięły udział w badaniu. CAWI polega na udostępnieniu ankiety w Internecie (za pomocą przesłanego e-mailem linka z hasłem) – można ją wypełnić w dogodnym dla siebie miejscu i czasie, a następnie przelać do bazy danych. Mocną stroną tego rodzaju ankiety jest (podobnie jak CATI) brak konieczności kodowania danych. Główną przeszkodą stosowania CAWI jest brak powszechnego dostępu do Internetu oraz kompetencji w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Metody sondażowe można wykorzystywać do badania różnych grup respondentów. Prowadząc ewaluację np. programu nauczania możemy zadać **nauczycielom** pytanie o to, czy jest on poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym oraz czy wymaga jakichś zmian.

**Uczniów** można zapytać: czy sposób przekazywania treści nauczania jest dla nich zrozumiały, czy w czasie zajęć korzystają z pomocy dydaktycznych potrzebnych do nauki zawodu.

**Pracodawców** warto pytać: czy znają program nauczania, jak często kontaktują się ze szkołą w sprawie kształcenia uczniów w zawodzie, czy ich opinie są uwzględniane.

W odniesieniu do korelacji międzyprzedmiotowych możemy poprosić w ankiecie o ocenę: współpracy nauczycieli w zespole ds. korelacji, efektywności pracy danego zespołu przedmiotowego bądź wpływu współpracy nauczycieli w zakresie korelacji na jakość pracy szkoły.

Ewaluując kształtowanie KPS, możemy zapytać pracodawców: czy uczniowie posiadają określone kompetencje, jak oceniają współpracę ze szkołą w zakresie ich kształtowania. Uczniów można zapytać – jak często nauczyciele podejmują w czasie

lekcji działania służące rozwijaniu KPS; nauczycieli poprosić o wskazanie rodzaju wsparcia potrzebnego im w kształtowaniu tych kompetencji u uczniów.

### 4.3. Triangulacja

Badanie rozmaitych źródeł informacji z wykorzystaniem obydwu typów metod badawczych, które pociąga za sobą stosowanie zróżnicowanych technik i narzędzi oraz gromadzenie różnych typów danych, nazywamy triangulacją. Pojęcie to oznacza także posługiwanie się zróżnicowanymi sposobami analizy danych (jakościowych i ilościowych), różnymi teoriami wyjaśniającymi uzyskane wyniki oraz odnosi się do prowadzenia badania i analizy danych przez więcej niż jedną osobę (grupa badaczy ma szansę uzyskać bardziej obiektywne wyniki).

Triangulacja służy kilku celom:

- umożliwia lepsze poznanie i zrozumienie przedmiotu ewaluacji,
- pozwala uwzględnić punkt widzenia różnych osób, reprezentujących poszczególne grupy respondentów, nadając badaniu szerszą perspektywę,
- pomaga w uzyskaniu pogłębionych danych,
- pozwala pokonać ograniczenia i wady poszczególnych metod badawczych,
- zapewnia większą obiektywność uzyskanych wyników,
- pomaga uzupełnić i zweryfikować gromadzone informacje.

Triangulacja jest powszechnie stosowana w ewaluacji. Warto o niej pamiętać na etapie projektowania badania poprzez uwzględnienie różnorodnych źródeł danych (np. dokumentacji, danych zastanych pochodzących z innych badań, różnych grup respondentów), posługiwanie się zarówno metodami ilościowymi jak i jakościowymi, czy zapewnienie udziału całego zespołu ewaluacyjnego. Uzupełnienie danych zebranych przy pomocy ankiety o informacje pochodzące z wywiadów indywidualnych (lub grupowych), czy wzbogacenie wiedzy zdobytej w drodze analizy dokumentacji np. o obserwa-

<sup>26</sup> Darmowe oprogramowanie do realizacji badania CAWI znajduje się np. na stronie <http://www.limesurvey.org>. W Internecie dostępne są też darmowe serwisy ankietowe.

cję, pomaga zgromadzić bardziej rzetelne i wiarygodne informacje. Podobnie powierzenie kilku osobom realizacji badania, czy przeprowadzenia analizy danych jakościowych, wpłynie na uzyskanie bardziej trafnych i dokładnych, a także mniej stronniczych wyników.

Podjęcie triangulacyjne zostało przez nas wykorzystane w odniesieniu do każdego z trzech obszarów poddawanych ewaluacji wewnętrznej. Prowadząc ewaluację programu nauczania, analizujemy zapisy dotyczące jego planowania i/lub realizacji, znajdujące się w różnych dokumentach, pytamy nauczycieli np. o dostosowanie programu do indywidualnych potrzeb uczniów, a uczniów o dostosowanie tempa nauczania i wykonywania ćwiczeń do ich możliwości, jak też o możliwość dodatkowego ćwiczenia umiejętności, których nie zdążyli opanować. Nauczycieli i pracodawców pytamy np. o udział przedsiębiorców w opracowywaniu programu nauczania dla zawodu, co umożliwia nam zweryfikowanie tej informacji. Ankietowanie tych trzech grup osób ma również na celu uzyskanie pełnej wiedzy o tym, jak różni respondenci oceniają program nauczania dla zawodu. Ilościową część badania dopełnia wywiad grupowy z nauczycielami, którzy mają za zadanie m.in. wypracować rekomendacje umożliwiające optymalizację procesu dydaktycznego. W przypadku ewaluacji korelacji międzyprzedmiotowych analizujemy zapisy odnoszące się do tego elementu zawarte w różnych dokumentach, ankietujemy nauczycieli m.in. w celu zbadania ich roli w planowaniu i realizacji korelacji, jak również oceny współpracy w tym zakresie z innymi nauczycielami. Podczas wywiadu grupowego z zespołem ds. korelacji szczegółowo omawiamy np. podjęte działania i zakres współpracy nauczycieli, identyfikujemy trudności i potrzeby związane z wprowadzaniem korelacji, a także oceniamy ich wpływ na jakość procesu kształcenia. W ramach wywiadu grupowego z uczniami prosimy np. o podanie przykładów sytuacji, w których treści nabyte w ramach jednego przedmiotu okazały się pomocne w uczeniu się innego, a także sytuacji, kiedy zabrakło im wiedzy/umiejętności z danego zakresu

niezbędnych do realizacji innego przedmiotu. Informacje zebrane przy pomocy wywiadów grupowych i ankiety zostaną uzupełnione oraz zweryfikowane dzięki obserwacji aktywności uczniów i nauczycieli (związanej z realizacją korelacji) przejawiającej się podczas lekcji.

### **W CELU WŁAŚCIWEGO DOBORU METOD BADAWCZYCH PRZED ROZPOCZĘCIEM BADANIA WARTO ROZWAŻYĆ NASTĘPUJĄCE KWESTIE:**

- Czy wybrane metody są dostosowane do celu, przedmiotu, zakresu i rodzaju ewaluacji?
- Czy przy pomocy tych metod zdobędziemy informacje, na których nam zależy? Czy metody te umożliwią nam udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze?
- Czy źródła informacji zostały właściwie zidentyfikowane? Czy wybrani przez nas respondenci będą w stanie udzielić odpowiedzi na nasze pytania?
- Czy zaplanowane metody są zróżnicowane i komplementarne (spełniają wymóg triangulacji)?
- Czy wybrane metody uwzględniają liczebność i specyfikę badanej grupy osób? Przykład: jeśli dana grupa jest mało liczna, lepiej posłużyć się technikami jakościowymi; gdy liczy więcej osób, warto zastosować techniki ilościowe.
- Czy metody są dostosowane do realiów? Przykład: planując ankietę telefoniczną lub internetową należy upewnić się, że mamy dostęp do danych teleadresowych wszystkich respondentów. Czy moment badania jest właściwy np. nie jest to okres urlopowy? Czy respondenci nie będą w tym czasie zbyt zajęci, by wziąć udział w badaniu?
- Czy metody, które zamierzamy wykorzystać są dostosowane do harmonogramu i budżetu ewaluacji? Czy zdążymy przy ich pomocy zrealizować badanie w założonym terminie? Czy zapewniliśmy na to odpowiednie zasoby ludzkie i finansowe?

Ewaluując kształtowanie KPS, ankietujemy pracodawców, których prosimy m.in. o ocenę współpracy ze szkołą związanej z tym obszarem, wskazanie kompetencji najbardziej pożądaných w danym zawodzie, jak również brakujących absolwentom szkoły. Uzyskane informacje zestawiamy z odpowiedziami ankietowanych nauczycieli, których pytamy np. o znajomość oczekiwań pracodawców, uwzględnianie ich opinii przy planowaniu działań służących rozwijaniu KPS oraz informowanie uczniów o ich postępach w tym zakresie. Dzięki ankiecie skierowanej do uczniów możemy się np. dowiedzieć: jak często nauczyciele udzielają informacji zwrotnych na temat poziomu opanowania danych kompetencji; w jakim stopniu, zdaniem uczniów, szkoła kształtuje KPS w zawodzie. Pogłębieniu zebranych danych oraz wypracowaniu rekomendacji odnoszących się do tego obszaru służy wywiad grupowy z nauczycielami.

#### 4.4. Dobór próby

Zanim przystąpimy do realizacji badania musimy podjąć decyzję – w jaki sposób wyłonimy jednostki, które wezmą w nim udział.

W odniesieniu do metod jakościowych stosujemy dobór **celowy**, tzn. wybieramy do badania określone przypadki (osoby, dokumenty i sytuacje, które będziemy obserwować) ze względu na ich przydatność z punktu widzenia celów badania i możliwość zdobycia informacji, które pozwolą nam odpowiedzieć na pytania badawcze. Wielkość próby jest podyktowana „nasyceciem informacyjnym” – badania prowadzi się do momentu zebrania dostatecznej ilości danych (kiedy np. kolejne wywiady nie wnoszą już nowej wiedzy i jedynie potwierdzają uzyskane wnioski).

Prowadząc **analizę dokumentacji czy obserwację**, trzeba pamiętać o wyborze możliwie jak najbardziej zróżnicowanych elementów/sytuacji, które będziemy badać. Koncentrowanie się wyłącznie na jednym obiekcie może prowadzić do wyciągania błędnych wniosków np. w oparciu o obserwację pojedynczej lekcji, podczas której może wydarzyć

się coś wyjątkowego. Zaproponowana przez nas koncepcja ewaluacji zakłada prowadzenie analizy dokumentacji w odniesieniu do wszystkich trzech obszarów przy wykorzystaniu różnych dokumentów: planu nadzoru pedagogicznego, arkuszy obserwacji lekcji, konspektów obserwowanych zajęć, programu nauczania dla zawodu, planów i programów zajęć praktycznych oraz praktyk zawodowych, planów pracy nauczycieli, protokołów zespołów przedmiotowych, programu wychowawczego, dzienników lekcyjnych, zasad wewnętrznego systemu oceniania itp.

W przypadku **wywiadu indywidualnego** warto zadbąć o zróżnicowanie respondentów w taki sposób, by można było zbadać cały wachlarz różnych opinii. Zapewnić obecność w próbie zarówno mężczyzn, jak i kobiet, osób różniących się: wiekiem, stażem pracy, poziomem wykształcenia, doświadczeniem, pełnioną w danej instytucji rolą, wielkością zamieszkiwanych miejscowości – a przede wszystkim cechujących się odmiennym nastawieniem wobec przedmiotu badania.

Realizując **wywiad grupowy**, trzeba pamiętać o zasadzie homogeniczności, tzn. jednolitości i spójności grupy ze względu na jej cechy demograficzne. U osób dorosłych (nauczycieli, pracodawców) różnica 10–15 lat może nie mieć większego znaczenia, ale wśród dzieci czy nastolatków 2–3 lata tworzą przepaść pomiędzy respondentami. Z zasady nie bada się też wspólnie nastolatków odmiennej płci. W przypadku osób dorosłych jest to uzależnione od tematu badania – jeśli jest on neutralny płciowo można stworzyć grupę mieszaną. Należy jednak osobno badać osoby posiadające mocno zróżnicowany poziom wykształcenia ze względu na ryzyko wycofywania się w trakcie wywiadu respondentów z niskim wykształceniem, którzy mogą czuć się onieśmieleni erudycją lepiej wykształconych osób, bądź rezygnacji z zabierania głosu tych ostatnich z powodu braku odpowiednich partnerów do rozmowy. Badane grupy powinny być zróżnicowane zewnętrznie, tj. pomiędzy sobą, ale nie wewnętrznie, czyli w obrębie respondentów tworzących daną grupę. Do udziału w FGI warto zaprosić oso-

by posiadające różne opinie na badany temat, które będą stymulowały dyskusję grupową.

W przypadku **metod ilościowych** możemy mieć do czynienia z doбором **losowym** lub **nielosowym**. Dobór losowy ma miejsce wtedy, gdy wszystkie jednostki objęte badaniem, np. uczniowie danej szkoły, mają jednakowe szanse znalezienia się w próbie. Taką próbę nazywamy reprezentatywną, ponieważ odzwierciedla (reprezentuje) populację, z której została wyłoniona, tj. większą grupę osób będącą obiektem badania. Ten sposób doboru zapewnia np. losowanie „na chybił trafił” lub losowanie co  $n$ -tego elementu<sup>27</sup>. Dobór losowy umożliwia przeniesienie (uogólnienie) wyników uzyskanych w wyniku badania próby (osób wylosowanych) na populację, tj. całą grupę, z której tę próbę wyłoniono np. uczniów, nauczycieli, pracodawców. Warto pamiętać, że dobór **nielosowy** nie daje takiej możliwości, ograniczając wyniki z badania próby wyłącznie do niej samej, a więc do przebadanych przez nas osób. Przykładem doboru nielosowego jest **dobór przypadkowy**, oparty na dostępności respondentów (np. kiedy badamy ochotników, tj. osoby, które same się zgłosiły) lub dobór metodą **kuli śnieżnej**, stosowany przy badaniu osób trudno dostępnych (np. bezdomnych) – wówczas jeden respondent wskazuje kolejnego. Nielosowy charakter ma również **dobór kwotowy**, który uwzględnia np. takie cechy, jak: płeć, wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania badanych. Dobór ten gwarantuje, że udział w próbie (odsetek) osób posiadających określone cechy będzie

proporcjonalny do ich faktycznego udziału w populacji. W przypadku tego doboru musimy znać rozkłady procentowe danych cech w populacji, aby móc je odtworzyć w próbie – np. wiedząc, że w szkołach pracuje 70% kobiet i 30% mężczyzn, zachowujemy te proporcje w wylosowanej próbie, zamiast badać zwyczajowo po 50% osób każdej płci (taki jest rozkład tej cechy w populacji mieszkańców naszego kraju, ale nie w populacji polskich nauczycieli).

Jeśli mamy do czynienia z niejednorodną populacją, możemy zastosować **dobór warstwowy**, dzięki któremu zapewnimy równe szanse wejścia do próby przedstawicieli różnych grup. W celu dokonania tego doboru najpierw wyróżniamy rozłączne i wyczerpujące podgrupy<sup>28</sup> (warstwy), w obrębie których dokonujemy losowania – np. badając populację nauczycieli szkół zawodowych (lub w obrębie zespołu szkół), wyróżniamy podgrupę nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych, techników oraz szkół policealnych i dokonujemy losowania w obrębie każdej z tych podgrup. Podobnie postępujemy w przypadku badania uczniów danej szkoły, wyodrębniając jako podgrupy poszczególne klasy oraz badania pracodawców w podziale na firmy mikro, małe, średnie i duże. Gdybyśmy zamiast tego zastosowali prostą próbę losową bez podziału na warstwy, mogłoby się okazać, że któraś z podgrup jest niedoreprezentowana lub nadreprezentowana. Ten rodzaj doboru próby opiera się na założeniu, że cecha będąca podstawą tworzenia podgrup silnie różnicuje populację i ma wpływ na przedmiot badania.

<sup>27</sup> Jest to tzw. dobór systematyczny, który polega na wylosowaniu pierwszego respondenta z listy (np. „na chybił trafił”), a następnie dobieraniu co  $n$ -tej osoby – w zależności od tego, jak liczną próbę chcemy utworzyć.

<sup>28</sup> Każdy element populacji musi być zaliczony do jednej podgrupy. Wszystkie warstwy muszą tworzyć całą populację.

W przeciwieństwie do próby niereprezentatywnej (nielosowej), próba reprezentatywna jest dość liczna i dobierana według ściśle określonych zasad. Korzystamy z niej wtedy, gdy chcemy mieć możliwość uogólnienia (przeniesienia) uzyskanych w wyniku jej badania wniosków na całą populację. Im większa jest populacja, tym mniejszy jej procent stanowi próba, na której będziemy prowadzić badanie. Poniżej pewnej wielkości próba traci swoją reprezentatywność, tzn. przestaje odzwierciedlać populację, co prowadzi do powstawania błędów i zafalszowań wyników.

Każde badanie prowadzone na próbie wiąże się z pewnym błędem pomiaru. O jego wielkości decyduje badacz na etapie szacowania liczebności próby. Wielkość błędu zależy od tego, jaki poziom dokładności pomiaru badacz jest w stanie zaakceptować. W celu minimalizacji błędu trzeba zwiększyć próbę. Dobór próby w sondażu realizowany jest etapami. Najpierw należy określić populację, czyli całkowity zbiór osób będących

obiektom badania. Następnie tworzymy operat losowania, czyli ponumerowaną listę tych osób. Należy pamiętać o tym, by była ona aktualna i kompletna. W kolejnym kroku określamy metodę doboru próby, a także określamy jej wielkość. Dopiero wtedy możemy przejść do losowania, czyli wyłonienia jednostek, które wezmą udział w badaniu. W tym celu można wykorzystać tablice liczb losowych (dostępne w Internecie) lub program komputerowy.

W przypadku, gdy nasza populacja nie liczy bardzo wielu respondentów, możemy przebadać ją w całości – wówczas będzie to tzw. **próba wyczerpująca**. Wnioski wynikające z badania takich prób są najbardziej wiarygodne, ponieważ nie są obciążone błędem pomiaru towarzyszącym badaniu jedynie części populacji. Dlatego w miarę możliwości, przy uwzględnieniu czasu i budżetu, którym dysponujemy, trzeba dążyć do prowadzenia badań na próbach wyczerpujących.

Trzeba pamiętać o tym, że wielkość próby reprezentatywnej wyznacza się w oparciu o odpowiednie obliczenia. Nie można np. założyć, że przebadamy co trzeciego ucznia (30%), a następnie na tej podstawie będziemy wnioskować o wszystkich uczniach danej szkoły. W celu wyliczenia wielkości próby, jaką należy wylosować z populacji, warto posłużyć się kalkulatorem próby reprezentatywnej, który jest dostępny w Internecie. Aby wyznaczyć wielkość próby musimy określić cztery parametry:

- **wielkość populacji** – liczebność wszystkich jednostek wchodzących w jej skład (np. wszystkich uczniów danej szkoły);
- **wielkość frakcji** – oszacowanie częstości występowania badanej cechy/zjawiska w populacji. Jeżeli nie znamy tego parametru, podajemy wartość 0,5;
- **błąd maksymalny** – wielkość błędu, który będzie dla nas akceptowalny przy generalizowaniu wyników z próby na populację. Możemy np. założyć błąd 3% lub 5% (pierwszy z nich jest mniejszy, ale wiąże się z koniecznością wylosowania liczniejszej próby). Oznacza to, że przy uzyskaniu wyniku w badaniu próby równego 70%, w odniesieniu do populacji stwierdzimy, że waha się on, w tym

pierwszym przypadku, w przedziale 70%  $\pm$  3% lub, w tym drugim, 70%  $\pm$  5% – czyli oszacujemy, że wynosi on odpowiednio od 67% do 73% lub od 65% do 75% (jest to tzw. **przedział ufności**). Przyjęcie mniejszego błędu daje dokładniejsze oszacowanie – przedział ufności jest wtedy węższy. Musimy zawsze pamiętać o tym, że wynik oszacowany dla populacji nie stanowi jednej liczby, ale mieści się w określonym przedziale wartości, ponieważ badania prowadzone na próbach są zawsze obciążone błędem pomiaru;

- **poziom ufności** – prawdopodobieństwo, że nasze wyniki są prawdziwe; wartość ta świadczy o tym, jak bardzo możemy być pewni uzyskanych wyników w przypadku ich uogólniania na populację. W badaniach społecznych na ogół przyjmuje się 95% poziom ufności, co oznacza, że w 5 przypadkach na 100 wynik uzyskany w badaniu nie będzie wiarygodny, to znaczy nie będzie się mieścił w przedziale ufności.

Tabela nr 7 zawiera przykładowe liczebności prób dla danych wielkości populacji przy założeniu błędu maksymalnego na poziomie 0,03 (3%) i 0,05 (5%), poziomu ufności 0,95 (95%) oraz wielkości frakcji 0,5.

Tab. nr 7. Zestawienie wielkości prób dla wybranych liczebności populacji i różnych poziomów błędu maksymalnego

| WIELKOŚĆ POPULACJI | LICZEBNOŚĆ PRÓBY<br>(błąd maksymalny 3%) | LICZEBNOŚĆ PRÓBY<br>(błąd maksymalny 5%) |
|--------------------|--|--|
| 100                | 91                                       | 79                                       |
| 150                | 132                                      | 108                                      |
| 200                | 168                                      | 132                                      |
| 250                | 203                                      | 151                                      |
| 300                | 234                                      | 168                                      |
| 350                | 264                                      | 183                                      |
| 400                | 291                                      | 196                                      |
| 450                | 317                                      | 207                                      |
| 500                | 340                                      | 217                                      |

**Należy pamiętać, że błędny dobór próby powoduje brak odzwierciedlenia rozkładu cech charakterystycznych dla populacji w badanej próbie, co skutkuje brakiem możliwości uogólniania wniosków z próby na całą populację.**

**Im mniejszy błąd (przedział ufności) i im wyższy poziom ufności zakładamy, tym większą próbę musimy przebadać.**

#### 4.5. Narzędzia badawcze

Opracowanie narzędzi badawczych stanowi jeden z elementów koncepcji ewaluacji, do którego tworzenia przystępujemy po określeniu badanej zbiorowości i sposobu doboru próby oraz podjęciu decyzji dotyczącej metody pomiaru, czyli wyboru odpowiednich metod badawczych. **Konstruowanie narzędzi powinno poprzedzić ustalenie co (przedmiot), po co (cel), kogo (obiekt) i w jaki sposób (metody) chcemy zbadać.** Następnie trzeba stworzyć tzw. definicje operacyjne pojęć, które są przedmiotem zainteresowania badacza,

tj. przełożyć je na język możliwych do zmierzenia wskaźników. Należy odpowiedzieć np. na pytanie: w jaki sposób będziemy rozumieć i mierzyć korelacje międzyprzedmiotowe czy kompetencje personalne i społeczne? Potem należy przełożyć pytania badawcze na bardziej szczegółowe pytania, które będziemy kierować do naszych respondentów.

Choć każde badanie wymaga opracowania nowych narzędzi – z uwagi na jego specyficzny przedmiot, cel czy pytania badawcze – zasady ich tworzenia są uniwersalne.

Tworząc pytania do narzędzi można posłużyć się techniką burzy mózgów, wymyślając bank pytań, z których następnie wybierzemy najbardziej trafne. Jednak podstawowym kryterium wyboru pytań zawsze będzie ich powiązanie z pytaniami badawczymi. Czasami podczas konstruowania narzędzi nachodzi nas chęć, by pytać respondentów o różne rzeczy niezwiązane ściśle z przedmiotem i celem ewaluacji, jednakże podejście w stylu „o co by tu jeszcze zapytać” – w oderwaniu od pytań badawczych – jest absolutnie niedopuszczalne.

Duża liczba nieadekwatnych pytań może świadczyć o potrzebie realizacji jakiegoś innego badania. Jeśli mamy wątpliwości, czy dane pytanie jest trafne, trzeba się zastanowić, do czego potrzebna jest nam dana informacja i w jaki sposób ją później wykorzystamy.

Dobre narzędzie badawcze nie powinno zawierać ani zbyt mało, ani za dużo pytań. Jeśli będzie ich za mało, może się okazać, że nie zbierzemy wystarczającej ilości informacji, by odpowiedzieć na pytania badawcze. Z kolei przeładowane narzędzia są bardzo uciążliwe dla respondentów, którzy w pewnym momencie, z powodu zmęczenia i znużenia, zaczynają udzielać zdawkowych odpowiedzi, dążąc do jak najszybszego zakończenia badania lub wręcz je przerywają.

**Po zakończeniu tworzenia narzędzi badawczych należy je dokładnie przeanalizować pod kątem tego, czy pytania w nich zawarte umożliwią nam udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze, których są uszczegółowieniem.**

**Sposób formułowania pytań w narzędziach badawczych jest źródłem najczęściej występujących błędów w wynikach badania.**

#### 4.5.1. Narzędzia jakościowe

**Scenariusze wywiadów** indywidualnych i grupowych mogą być konstruowane na dwa sposoby, w zależności od preferencji badacza. W pierwszym przypadku składają się z **listy szczegółowych pytań**, a w drugim z bardziej ogólnych wątków, stanowiących **ramowy zapis zagadnień**, które należy omówić z respondentem.

Scenariusz wywiadu powinien mieć przejrzystą strukturę, z wyodrębnionymi głównymi kwestiami. Na początku umieszczamy pytania **wstępne** (otwierające), służące „rozgrzewce” respondenta, czyli te, z którymi łatwo sobie poradzi. Następnie zadajemy pytania **wprowadzające, właściwe dla tematu badania**, ale niezbyt trudne. Potem stopniowo przechodzimy do pytań **zasadniczych**, ważnych dla problematyki badania. Pytamy o coraz

bardziej skomplikowane kwestie, a najtrudniejsze pytania zamieszczamy w środku scenariusza. Na końcu powinny się znaleźć pytania **podsumowujące** (zamykające). Po wyczerpaniu wszystkich przewidzianych w scenariuszu zagadnień, warto poprosić rozmówcę o dodatkowe uwagi, ponieważ może się zdarzyć, że pominiemy jakieś istotne kwestie.

Naczelną zasadą scenariusza jest **pogrupowanie tematyczne pytań** oraz **zadawanie ich w logicznej kolejności**. Można przy tym stosować zasadę lejka (zawężanie) – polegającą na pytaniu od ogółu do szczegółu, czyli drażeniu omawianych wątków. Rozpoczynamy od zadawania ogólnych pytań, stopniowo przechodząc do bardziej konkretnych. Strategia ta sprawdza się szczególnie, gdy chcemy zadać respondentowi pytania o trudne czy drażliwe kwestie, gdyż w początkowej fazie samodzielnie decyduje on o zakresie przekazywanych informacji. Z kolei technikę lejka odwróconego (poszerzanie), polegającą na zadawaniu najpierw pytań szczegółowych, a następnie ogólnych, stosujemy, gdy respondent jest nastawiony lękowo do badania lub nie posiada ugruntowanej opinii na dany temat.

Musimy też zadbać o naturalne, **logiczne przejścia pomiędzy pytaniami**, które nie powinny być zaskakujące dla respondentów; najlepiej by jedno wynikały z drugich. Pytania zadawane respondentom muszą być formułowane w **jasny i precyzyjny sposób, skłaniający do rozbudowanych wypowiedzi**. Jeśli zadajemy pytanie zamknięte, zawsze staramy się je pogłębić np. prosząc osobę badaną o uzasadnienie jej opinii czy podanie przykładu. Bardzo ważne jest posługiwanie się **językiem właściwym dla rozmówcy** – pamiętajmy, że to my musimy się dostosować do respondenta, a nie na odwrót.

W scenariuszu wywiadu grupowego z nauczycielami na temat realizacji programu nauczania dla zawodu wyodrębniono pięć głównych zagadnień. Pytania wstępne odnoszą się do planowanych i zrealizowanych efektów kształcenia w zawodzie, pytania wprowadzające – metod realizacji programu nauczania dla zawodu, pytania zasadnicze – diagnozy



potrzeb edukacyjnych uczniów oraz monitorowania ich osiągnięć, zaś pytania podsumowujące – możliwości optymalizacji procesu dydaktycznego. Wszystkim tym zagadnieniom przyporządkowano pytania szczegółowe, które zostały pogrupowane tematycznie. Wiele pytań ma charakter otwarty, często prosimy też o podanie przykładów: *proszę podać przykłady metod wykorzystywanych w realizacji programu dla zawodu, które pozwoliły Państwu osiągnąć zaplanowane efekty kształcenia, czy dostosowujecie metody do potrzeb i zainteresowań uczniów? Proszę podać przykłady.*

**W scenariuszu wywiadu mogą się znaleźć pytania dotyczące: wiedzy i faktów znanych respondentowi, jego zachowań i doświadczeń, wyznawanych opinii i wartości, reakcji emocjonalnych (uczuć i ocen), wrażeń (tego, co badany widział, słyszał, czuł w danej sytuacji), a także cech respondenta (jego sytuacji społeczno-zawodowej, rodzinnej itp.).**

Nie wolno dopuszczać do tego, by scenariusz był nadmiernie długi, ponieważ w trakcie wywiadu zadaje się dodatkowe pytania uszczegóławiające i pogłębiające omawiane kwestie, których nie zamieszczamy w narzędziu badawczym. Jest to szczególnie ważne w przypadku wywiadu grupowego, gdyż często nie ma możliwości wydłużenia tego badania. Poza tym musimy pamiętać, że prowadzimy je z kilkoma osobami jednocześnie i każdej z nich należy zapewnić odpowiednią ilość czasu na wypowiedzenie się. Dlatego w scenariuszu FGI warto nie tylko wyodrębnić kluczowe zagadnienia, ale też **przypisać do każdego z nich czas** potrzebny na omówienie danego tematu.

#### 4.5.2. Narzędzia ilościowe

Pytania zawarte w kwestionariuszu zazwyczaj mają zróżnicowany charakter. Ze względu na sposób

udzielania odpowiedzi możemy je podzielić na **otwarte** lub **zamknięte**. W tym pierwszym przypadku respondent odpowiada na pytania własnymi słowami, a w drugim jedynie w ramach ustalonych przez badacza skal liczbowych lub słownych, bądź kafeterii zawierających różne możliwości odpowiedzi do wyboru. Pytania **półotwarte** zawierają dodatkowo opcję „inne, jakie?”. Stosujemy je wtedy, gdy nie jesteśmy w stanie utworzyć wyczerpującej kafeterii. W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli dotyczącej działań podejmowanych w celu rozwijania KPS występuje np. pytanie:

- otwarte: *jakie kryteria stosuje Pan(i) do oceny poziomu KPS ucznia?*
- zamknięte: *czy uczniowie zostali poinformowani, jakich zachowań się od nich oczekuje? (tak/nie) oraz*
- półotwarte: *proszę wskazać jakiego wsparcia potrzebuje Pan(i) w kształtowaniu KPS? (a. pomoc innych nauczycieli, b. pomoc pedagoga/psychologa, c. szkolenia, d. inne, jakie? miejsce na wpisanie odpowiedzi respondenta).*

Pytania mogą mieć charakter **jednokrotnego** lub **wielokrotnego wyboru**. W odniesieniu do tych pierwszych wskazujemy, że respondent może wybrać tylko jedną odpowiedź z całego zestawu; natomiast w przypadku tych drugich należy określić dopuszczalną liczbę wskazań. W kwestionariuszu ankiety dla uczniów dotyczącej kształtowania KPS znajduje się m.in. następujące pytanie wielokrotnego wyboru:

- *W jakiej formie najczęściej są prowadzone zajęcia w szkole? proszę wybrać do 5 odpowiedzi (wykład, praca w parach, praca w grupach, dyskusja, referaty, prezentacje uczniów, obserwacja ćwiczeń, doświadczeń, pokazów, ćwiczenia praktyczne, pokaz, wycieczka).*

Kwestionariusz ankiety składa się z następujących elementów:

- **wstęp** – informacja na temat przedmiotu i celu badania, jego zleceniodawcy i wykonawcy, sposobu wyłonienia osób badanych (np. w drodze

losowania) oraz wykorzystania gromadzonych wyników; zapewnienie o anonimowości, ewentualnie prośba o wyczerpujące i szczerze odpowiedzi,

- **część zasadnicza, tj. lista pytań**<sup>29</sup> wprowadzających, kluczowych oraz podsumowujących, pogrupowanych tematycznie – każde z nich składa się z trzech elementów, takich jak pytanie właściwe, skala lub kafeteria możliwych odpowiedzi oraz instrukcja odnosząca się do sposobu ich udzielania,
- **metryczka** – pytania dotyczące cech respondentów, które mogą różnicować sposób ich odpowiedzi na pytania ankiety, np. płeć, wiek, miejsce zamieszkania itp.,
- **zakończenie** – miejsce na dodatkowe uwagi, podziękowanie za udział w badaniu.

Warto pamiętać o tym, by kafeterie nie były zbyt długie. Jeśli respondent będzie miał trudność w ich przeanalizowaniu i udzieleniu właściwej odpowiedzi, zaznaczy tę z nich, którą najlepiej zapamięta. Dobrą praktyką jest stosowanie 5+/-2 wskazań<sup>30</sup> w zestawie odpowiedzi. Krótkie kafeterie są szczególnie ważne w przypadku technik uniemożliwiających respondentowi wgląd w ankietę np. wywiadu telefonicznego.

**Pytania w kwestionariuszu mogą dotyczyć: postaw (stosunku wobec jakiejś kwestii), przekonań, zachowań (tego, co ludzie robią lub deklarują, że robią) oraz cech respondentów („metryczkowych”).**

**Pytania odnoszące się do skomplikowanych, drażliwych lub delikatnych kwestii nie nadają się do badań sondażowych – zadajemy je podczas wywiadów, szczególnie indywidualnych.**

<sup>29</sup> Lub stwierdzeń, wobec których respondent ma się ustosunkować.

<sup>30</sup> Jest to pojemność pamięci krótkotrwałej.

## NAJCZĘSTSZE BŁĘDY W KONSTRUOWANIU NARZĘDZI BADAWCZYCH:

- **niewłaściwa liczba pytań** – za duża lub za mała („przeładowanie” narzędzia wiążące się z ryzykiem udzielania machinalnych odpowiedzi lub zbierania zdawkowych informacji),
- **pytania niedostosowane do respondenta** – nieodpowiadające jego sytuacji, zakładające posiadanie wiedzy, której osoba badana nie ma,
- **operowanie językiem niezrozumiałym dla respondenta**, w tym stosowanie skrótów i terminów, które są mu nieznanne np. *jak oceniasz metodykę lekcji?* (pytanie skierowane do ucznia czy rodzica),
- **pytania nadmiernie długie, wielokrotnie złożone, za trudne** np. o zbyt wysokim poziomie ogólności,
- **pytania typu „2 w 1”** – pytanie o kilka rzeczy naraz np. *czy materiały dydaktyczne były zrozumiałe i przydatne?* (nie wiadomo, na które z tych pytań respondent ma odpowiedzieć),
- **pytania powtarzające się,**
- **schematyczny sposób zadawania pytań i udzielania odpowiedzi** – prowadzący do znużenia i automatycznego odpowiadania (stosowanie identycznego wzorca zamiast posłużenia się tabelą, w której można zamieścić analogiczne pytania i wspólne kategorie odpowiedzi),
- **brak pytań filtrujących**, które pozwalają omijać kolejne pytania nieodnoszące się do respondenta np. *jak ocenia Pan(i) współpracę ze szkołą?* (bez uprzedniego pytania o to, czy taka współpraca w ogóle miała miejsce),
- **brak jednoznacznej perspektywy czasowej** np. *czy w ostatnim czasie...?* (nie wiadomo do jakiego przedziału czasowego respondent ma się odnieść),
- **stosowanie negacji** np. *czy nie wolał(a)byś, żeby...*, *czy nie należałoby...*, *czy jest Pan(i) przeciwko?* (respondent często nie wie w jaki sposób ma odpowiedzieć na tak postawione pytanie, dlatego lepiej zapytać – *czy wolał(a)byś...*, *czy należałoby...*, *czy jest Pan(i) za...*),
- **pytania niejednoznaczne** np. *jak oceniasz materiały dydaktyczne?* (nie wiadomo jaki aspekt – czy należy ocenić jakość graficzną, czy merytoryczną materiałów),

- **pytania sugerujące**, skłaniające do udzielania społecznie akceptowanych odpowiedzi np. *czy jesteś za, popieranym przez innych, rozwiązaniem polegającym na...?*
- **niesymetryczna skala** zawierająca nierównoważną liczbę wskazań pozytywnych i negatywnych np. *jak Pan(i) ocenia wewnątrzszkolny system oceniania? a) doskonale, b) bardzo dobrze, c) dobrze, d) źle,*
- **skala o nierównych odległościach** pomiędzy poszczególnymi wartościami,
- **niewyczerpujące**, tj. nieuwzględniające wszystkich możliwych opcji lub **nierozłączne kafeterie** odpowiedzi (jedna opcja mieści się w więcej, niż jednej kategorii)<sup>31</sup>.

## 4.6. Realizacja badania

Po zakończeniu planowania i projektowania ewaluacji możemy przejść do realizacji badania. To bardzo ważny etap ewaluacji, gdyż od tego, czy uzyskamy rzetelne dane, będzie zależała wiarygodność wyników ewaluacji. Poniżej przedstawiono w punktach praktyczne wskazówki dotyczące prowadzenia badania przy pomocy metod jakościowych i ilościowych.

### 4.6.1. Prowadzenie pogłębionych wywiadów indywidualnych

1. Najpierw należy skontaktować się z respondentem e-mailowo, a najlepiej telefonicznie w celu umówienia się na wywiad, poinformowania o jego celu oraz planowanym czasie trwania. Osoba badana musi wyrazić świadomą zgodę na udział w badaniu – w przypadku osób niepełnoletnich potrzebna będzie zgoda rodziców. Trzeba zachęcić respondenta do współpracy, podkreślając ważność jego wypowiedzi i opinii. Następnie uzgadniamy termin oraz miejsce spotkania.
  2. Jeśli respondent będzie miał jakieś wątpliwości i obawiał się badania, można mu wcześniej przesłać przykładowe pytania ze scenariusza,
- szczególnie takie, które wymagają od badanego wcześniejszego przygotowania np. odszukania pewnych informacji.
  3. Przed rozpoczęciem wywiadu warto dokładnie zapoznać się ze scenariuszem, żeby nie trzeba było kurczowo się go trzymać podczas badania.
  4. Na początku spotkania należy ponownie przedstawić i szczegółowo wyjaśnić cel badania oraz upewnić się, że respondent dobrze go zrozumiał. Następnie trzeba zapytać o zgodę na rejestrowanie wywiadu i wyjaśnić, w jaki sposób będziemy korzystać z nagrania – zapewnić o poufności przekazywanych informacji oraz gwarantować badanemu anonimowość na etapie analizy danych i opracowywania raportu. Należy też poprosić o możliwość cytowania wypowiedzi respondenta w raporcie (bez wskazywania na konkretne źródło informacji).
  5. Podczas wywiadu należy zachowywać się naturalnie, ale jednocześnie starać się dostosować do respondenta – posługiwać się zrozumiałym dla niego językiem, okazywać mu szacunek i akceptację, dbać o miłą atmosferę i dobry kontakt z rozmówcą, tj. aktywnie słuchać i reagować na jego wypowiedzi, zachowując przy tym neutralną postawę. Trzeba koncentrować się na tym, co respondent mówi, okazywać mu zainteresowanie, a także starać się go ośmielić i zachęcać do rozbudowanych wypowiedzi (własne minimalizujemy).
  6. Ważne jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego i uważna obserwacja mowy ciała respondenta, dzięki której można reagować na wysyłane przez niego niewerbalne sygnały, wskazujące np. na napięcie lub zmęczenie (należy wtedy rozluźnić badanego, zaproponować przerwę). Pewne zachowania (np. mrugnięcie okiem) mogą zupełnie zmienić sens wypowiedzi, czego nie zarejestruje dyktafon. Dlatego, poza nagrywaniem, warto robić zwięzłe notatki.
  7. Wywiad należy rozpocząć od prostych, niewymagających głębszego zastanowienia pytań,

<sup>31</sup> Więcej informacji na temat konstruowania narzędzi badawczych można znaleźć w: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- stopniowo przechodzić do meritum, zaś trudne pytania zadawać mniej więcej w środku wywiadu i formułować je w niezagrażający sposób. Nie powinno się zadawać kilku pytań naraz, ponieważ można wtedy uzyskać odpowiedź tylko na jedno z nich. Pytania bardziej skomplikowane czy złożone trzeba „rozbić” na kilka prostszych.
8. Nie można poprzestawać jedynie na deklaracjach, zawsze należy prosić o podawanie przykładów i konkretów.
  9. Nie wolno przerywać rozmówcy jego wypowiedzi, o ile nie odbiega od tematu. W przypadku niepotrzebnych dygresji trzeba sprowadzić wywiad na właściwe tory i wrócić do głównego wątku.
  10. Należy na bieżąco wyjaśniać wszelkie wątpliwości. Upewniać się, że dobrze rozumiemy to, co mówi respondent oraz zadawać mu pytania pogłębiające i rozszerzające omawiany temat – wywiad w żadnym razie nie powinien polegać na „odpytywaniu” badanego (to nie jest egzamin, ani przesłuchanie). Scenariusz powinien służyć badaczowi jako drogowskaz i ewentualnie przypominać o poruszeniu pewnych kwestii, a nie być czymś, czego należy się sztywno trzymać. Scenariusz trzeba traktować elastycznie – to nie jest ankieta, której pytania należy po kolei odczytywać badanemu – można modyfikować kolejność pytań w celu podążania za rozmówcą.
  11. Gdy badany nie ma wyrobionej opinii na dany temat, można pomóc mu ją sformułować poprzez zadawanie najpierw konkretnych i szczegółowych pytań, a następnie przejście do ogólnych i podsumowujących. Nigdy nie wolno sugerować respondentowi odpowiedzi.
  12. Warto nauczyć się wytrzymywać ciszę; trzeba dać respondentowi tyle czasu na zastanowienie, ile potrzebuje, ponieważ może nie mieć gotowej odpowiedzi na każde pytanie.
  13. Na zakończenie wywiadu warto prosić respondenta o dodatkowe uwagi – dzięki temu można dowiedzieć się o ważnych sprawach, o które wcześniej nie pytaliśmy. Jeśli brakuje nam jakichś informacji, można zapytać badanego, kto mógłby ich udzielić i poprosić o kontakt do tej osoby. Na koniec należy podziękować respondentowi za poświęcony nam czas.

#### 4.6.2. Prowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych

1. Planując wywiad grupowy trzeba pamiętać o tym, by nie uczestniczyło w nim za mało ani zbyt wiele osób; optymalna liczba to 6–8 respondentów. Jeżeli będzie ich więcej np. kilkunastu, moderator może mieć trudności w panowaniu nad grupą (w której utworzą się dyskutujące podgrupy) i w efekcie nie zrealizować celu badania. Jeśli zależy nam na przebadaniu większej liczby osób, należy zorganizować więcej fokusów. Szczególnie w przypadku trudnych i złożonych tematów, np. wymagających uczestnictwa ekspertów, bądź potrzeby wypracowania konkretnych rozwiązań korzystniejsze będzie tworzenie mało licznych grup.
2. Należy pamiętać o tym, by grupa była jednolita – trzeba rozważyć, czy zróżnicowanie cech demograficznych respondentów, takich jak np. wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania lub status socjoekonomiczny, nie będzie stanowiło przeszkody w badaniu (uczestnicy muszą się dobrze ze sobą czuć). Jeżeli wiadomo, że jakieś osoby są ze sobą skonfliktowane i mogą przenieść złe relacje na grunt badania, nie wolno zapraszać ich do jednej grupy.
3. Trzeba zadbać, by miejsce spotkania było odizolowane od hałasów mogących zakłócić przebieg badania i rejestrację wywiadu. Należy zapewnić dostateczną powierzchnię pomieszczenia, w którym odbędzie się FGI. Najlepiej sprawdza się okrągły bądź kwadratowy stół nie narzucający hierarchii uczestników i umożliwia-

- jący moderatorowi kontakt wzrokowy z każdym z nich lub ustawienie krzesel w kole.
- Jeśli to możliwe, dobrze jest poprowadzić sesję z pomocnikiem, który będzie obserwował badanie, sporządzał notatki, a także wspierał moderatora w kwestiach technicznych i organizacyjnych np. zapisywał pomysły uczestników na flipcharcie (efektem wywiadu grupowego mogą być różne wytwory m.in. plakaty). Następnie obie osoby mogą wspólnie przeanalizować i zinterpretować uzyskane wyniki.
4. Przed rozpoczęciem badania trzeba dogłębnie zapoznać się ze scenariuszem wywiadu w celu elastycznego podążania za grupą, zamiast ścisłego trzymania się kolejności zawartych w nim zagadnień. Należy ściśle przestrzegać ilości czasu przeznaczanego na omówienie poszczególnych kwestii.
  5. Moderator rozpoczyna wywiad od przedstawienia siebie i wzajemnego zaprezentowania się uczestników. Następnie wyjaśnia, na czym polega wywiad grupowy i jaka jest rola moderatora, przedstawia cele oraz sposób organizacji badania (dlaczego grupa się spotyka w danym składzie i co będzie robić), a także ustala zasady dyskusji np. wypowiadamy się pojedynczo, nie przerywamy sobie, zwracamy się do siebie wzajemnie, liczy się zdanie każdej osoby, nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Moderator informuje grupę, że wywiad będzie nagrywany, tłumaczy w jakim celu i zapewnia o anonimowości respondentów na etapie analizy danych i opracowania raportu (wyjaśnia, że nikt nie będzie cytowany imiennie).
  6. Zanim moderator przejdzie do głównego tematu dyskusji, zadaje kilka wstępnych pytań na „rozgrzewkę”, które pozwolą uczestnikom lepiej się poznać, a grupie zintegrować. Prowadzący powinien zadbać o dobrą atmosferę w grupie – nie za sztywną, ale i niezbyt luźną (np. nie pozwalać na odbieganie od głównych wątków tematycznych czy prowadzenie rozmów towarzyskich).
  7. Moderator musi dostosować język, którym się posługuje, do osób badanych oraz zadawać pytania w zrozumiałym dla nich sposób. Powinien uważnie słuchać uczestników, wyjaśniać wszelkie wątpliwości i dopytywać w razie niezrozumienia danego stwierdzenia.
  8. Głównym zadaniem moderatora jest pilnowanie realizacji celów badania, ale nie może on ingerować zbyt mocno w proces grupowy. W trakcie badania uczestnicy powinni przede wszystkim dyskutować pomiędzy sobą (a nie z moderatorem), reagując wzajemnie na swoje wypowiedzi poprzez odnoszenie się do stwierdzeń przedmówców. **Wywiad grupowy w żadnym razie nie powinien przypominać „odpytywania” po kolei każdego uczestnika.** Rolą moderatora jest stymulowanie i ukierunkowywanie dyskusji w grupie.
  9. Moderator musi pogłębiać omawiane kwestie, nie może ograniczać się do pytań zawartych w scenariuszu (są to jedynie wytyczne) i nie zadowalać się zdawkowymi wypowiedziami respondentów w formie jednego zdania, słowa czy wręcz monosylaby.
  10. Niedopuszczalne jest narzucanie grupie przez moderatora swojego zdania. Moderator musi dbać o zachowanie bezstronnej postawy – dystansować się wobec własnych przekonań oraz otworzyć na inne doświadczenia i wartości.
  11. Moderator powinien pilnować, by opinie liderów nie zdominowały dyskusji. Osoby nadaktywne może np. poprosić o wypowiedzianie się w ostatniej kolejności, zaś nieśmiało zachęcać do wypowiedzi. Należy dążyć do aktywizacji wszystkich uczestników; zapobiegać sytuacji, w której grupa wywiera presję na niektóre osoby oraz eliminować myślenie grupowe, tj. dążenie do jednomyślności. Celem wywiadu jest poznanie i skonfrontowanie różnych opinii, a niekoniecznie wypracowanie wspólnego stanowiska.
  12. Należy uważnie obserwować zachowania niewerbalne uczestników i adekwatnie na nie re-

agować (np. wnioskując z mowy ciała, że grupa nie rozumiała jakiegoś pytania, zadać je w bardziej zrozumiały sposób; dostrzegając, że osoba nieśmiała chce się podzielić swoją opinią, ale obawia się zabrać publicznie głos, zachęcić ją do tego). Moderator powinien utrzymywać odpowiedni poziom energii w grupie np. jeśli widzi, że badani są zmęczeni, przejść do łatwiejszych zadań lub zrobić krótką przerwę.

13. Warto doceniać wysiłek grupy i chwalić respondentów za aktywność.
14. Na zakończenie moderator podsumowuje dyskusję i dziękuje uczestnikom za udział w wywiadzie.

#### 4.6.3. Prowadzenie obserwacji

1. Najpierw należy określić cele, zakres oraz przedmiot obserwacji, a także podjąć decyzję dotyczącą jej rodzaju (jawna/ukryta, uczestnicząca/pasywna, kontrolowana/swobodna). W przypadku obserwacji jawnej, trzeba dokładnie przemyśleć sposób przedstawienia celów badania, ponieważ może on wpłynąć na uzyskane wyniki. Jeśli będzie prowadzona obserwacja ukryta, należy się zastanowić nad sposobem przedstawienia swojej roli oraz nad tym, co zrobimy w sytuacji, gdy zostanie ona zdemaskowana.
2. Następnie trzeba wybrać sytuację, która będzie obserwowana oraz sposób „wejścia” w nią – dowiedzieć się, czy będzie potrzebne pozwolenie na prowadzenie obserwacji oraz gdzie i kiedy można je przeprowadzić.
3. Warto opracować wytyczne do prowadzenia obserwacji w formie ogólnych dyspozycji (np. pytań odnoszących się do zjawisk, na które należy zwrócić uwagę) lub bardziej sformalizowanego arkusza obserwacji. Wytyczne mają ukierunkować obserwacje i pomóc w selekcjonowaniu spostrzeżeń.
4. W arkuszu obserwacji należy zamieścić informacje na temat badanych obiektów np. uczniów

oraz kategorie badanych zachowań, do których będą one zaliczane np. stopień aktywności podczas lekcji, poziom zaangażowania. Przed rozpoczęciem badania trzeba zdefiniować każdą kategorię np. co będziemy rozumieć przez postawę zaangażowaną – zadawanie pytań, zgłaszanie się do odpowiedzi itp.

5. Obserwacje należy przeprowadzić tak uważnie, jak to tylko możliwe. Arkusz obserwacji trzeba wypełniać przy zachowaniu jak największej staranności – systematycznie zapisywać swoje spostrzeżenia, w tym także elementy, które zwróciły naszą uwagę, nawet jeśli nie zostały one uwzględnione w narzędziu badawczym.
6. Sprawozdanie warto jest sporządzić jak najszybciej po zakończeniu obserwacji – każdy dzień zwłoki będzie działał na niekorzyść badania, ponieważ z upływem czasu będziemy zapominać coraz większą liczbę szczegółów. W sprawozdaniu powinno się podsumować całość prowadzonych obserwacji. W tym celu trzeba wykorzystać dane pochodzące z narzędzi badawczych, własne notatki oraz wszystkie inne informacje, które udało nam się zapamiętać.
7. Sprawozdanie należy rozpocząć od podania ogólnych informacji dotyczących przedmiotu, celu i zakresu badania, opisu sytuacji, czasu oraz miejsc, w których prowadzono obserwacje, a także realizujących je osób. W głównej części sprawozdania powinien się znaleźć opis obserwowanych zjawisk, bazujący na informacjach zebranych przy pomocy arkusza. Należy wyraźnie oddzielać fakty od ich interpretacji. W części podsumowującej trzeba określić stopień osiągnięcia celu badania; ocenić, czy udało nam się zebrać dostateczną ilość informacji i ewentualnie wskazać jakich danych brakuje. Można również dodać spostrzeżenia metodologiczne dotyczące dalszego sposobu prowadzenia badań – uwagi odnoszące się do arkusza (np. wymagającego uzupełnienia o jakieś elementy), obserwowanej sytuacji (np. niewłaściwie wybranej), czy skuteczności prowadzonej

przez nas obserwacji. W sprawozdaniu powinna się również znaleźć data jego sporządzenia.

#### 4.6.4. Realizacja sondażu

1. Właściwe badanie powinien poprzedzić pilotaż narzędzi badawczych, prowadzony w celu upewnienia się, że respondenci poprawnie rozumieją wszystkie pytania i ewentualnego dopracowania kafeterii odpowiedzi. Pilotaż polega na przetestowaniu kwestionariuszy ankiet/wywiadów na np. kilkunastu osobach pochodzących z grupy naszych docelowych respondentów. Próbnym ankiet nie włącza się do analizy wyników, które uzyskamy we właściwym badaniu.
2. W przypadku planowania ankiety telefonicznej lub internetowej należy upewnić się, że dysponujemy aktualnymi danymi teleadresowymi respondentów.
3. W przypadku realizacji ankiety internetowej lub pocztowej, w połowie prowadzenia badania (np. po upływie jednego tygodnia) trzeba przypomnieć respondentom o terminie jej wypełnienia. Stopień zwrotu ankiet można znacznie zwiększyć poprzez nawiązanie telefonicznego kontaktu z respondentami i poproszenie ich o wzięcie udziału w badaniu. Dobrze jest wówczas wytłumaczyć badanym dlaczego zależy nam na poznaniu ich opinii.
4. Kwestionariusze ankiet/wywiadów nie powinny być zbyt długie, ponieważ obniża to motywację respondentów do udziału w badaniu i wpływa na zmniejszenie wiarygodności uzyskiwanych wyników (osoby badane dekoncentrują się i zaczynają udzielać przypadkowych odpowiedzi). Szczególnie ważne jest przestrzeganie czasu trwania ankiety telefonicznej, która nie powinna trwać dłużej, niż 10–15 minut.
5. Jeżeli populacja nie jest bardzo liczna, np. są to nauczyciele danej szkoły, warto przebadać ją w całości. Przed rozpoczęciem badania trzeba zastanowić się nad sposobem dotarcia do

respondentów, który zapewni jak największą liczbę wypełnionych ankiet. Zawsze należy dążyć do uzyskania 60–70% poziomu ich zwrotu. Jeżeli przebadamy np. tylko 30–40% próby, uzyskamy mało wiarygodne, łatwe do podważenia wnioski, gdyż nie będzie wiadomo jakie opinie zaprezentowałyby osoby, które nie zostały przebadane.

6. Ankiety z zasady powinny być anonimowe, dlatego nie należy przy ich pomocy gromadzić informacji umożliwiających identyfikację osób badanych. W przypadku ankiety pocztowej, telefonicznej lub internetowej do realizacji badania niezbędne są nam takie dane, jak: imię i nazwisko, adres, numer telefonu respondenta czy e-mail. W tej sytuacji, po zakończeniu badania, należy niezwłocznie dokonać anonimizacji i prowadzić analizy na wynikach, które zostają odseparowane od danych osobowych.

#### 4.7. Analiza i prezentacja danych

Dane zgromadzone podczas badania wymagają dalszego przetworzenia. Warto poświęcić temu etapowi dostateczną ilość czasu, ponieważ staranne i dogłębne przeanalizowanie zebranych informacji przekłada się na jakość formułowanych wniosków i rekomendacji. Należy podkreślić, że celem analizy danych nie jest jedynie opisanie uzyskanych wyników, ale spojrzenie na nie z szerszej perspektywy i np. poszukanie zależności przyczynowo-skutkowych. Relacjonowaniu wyników musi zawsze towarzyszyć ich interpretacja, polegająca na skomentowaniu opisu stwierdzonych faktów. Interpretacja umożliwia zrozumienie ich znaczenia poprzez wskazanie możliwych powodów i konsekwencji danych zjawisk.

Postępowanie się zróżnicowanymi metodami badawczymi pociąga za sobą uzyskanie dwóch rodzajów wyników – jakościowych i ilościowych.

Tab. nr 8. Porównanie cech danych ilościowych i jakościowych

| CECHY   | DANE                                      |                         |
|---|---|-------------------------|
|   | ilościowe                                 | jakościowe              |
| Postać wyników  | liczbowa                                  | tekstowa                |
| Porównywalność  | wysoka                                    | niska                   |
| Charakter   | ogólny, powierzchowny                     | szczegółowy, pogłębiony |
| Rzetelność i trafność                                 | rzetelne                                  | trafne                  |
| Sposób analizy  | obiektywny (analiza statystyczna)         | subiektywny, swobodny   |
| Identyfikowanie związków pomiędzy badanymi zjawiskami | pośrednie (przy pomocy analizy korelacji) | bezpośrednie            |
| Możliwość uogólniania wniosków z próby na populację   | występuje                                 | brak                    |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Nikodemka-Wołowik, 1999.

Z uwagi na wysoki stopień standaryzacji metod ilościowych, dane zebrane przy ich pomocy są bardziej jednolite i łatwiejsze do porównywania niż informacje jakościowe. Wypełniając kwestionariusz ankiety, każdy respondent odpowiada na identyczne pytania przy pomocy zestawu tych samych odpowiedzi. Natomiast podczas wywiadu indywidualnego lub grupowego osoba badana ma pełną swobodę wypowiedzania się, bez konieczności przestrzegania kolejności poszczególnych pytań. Dlatego trudno jest zestawiać wyniki dwóch różnych wywiadów indywidualnych czy grupowych, nawet wtedy, gdy były one prowadzone przy pomocy tych samych scenariuszy.

Pomiar ilościowy cechuje większa **rzetelność**<sup>32</sup> – realizacja w krótkim odstępie czasu tej samej ankiety na tych samych osobach lub prowadzenie badania przez innych badaczy powinny prowa-

dzić do uzyskania identycznych wyników. Danych jakościowych nie cechuje tak wysoki stopień rzetelności, bo nie da się np. przeprowadzić dwóch identycznych wywiadów. Ze względu na to, że metody jakościowe mają elastyczny charakter, każdy respondent może inaczej odpowiadać na pytania badacza, które mogą być zadawane w odmienny, dostosowany do danej osoby sposób, tj. w innej kolejności, brzmieniu itp. Prowadząc wywiad według tego samego scenariusza z tą samą osobą, możemy jednego dnia uzyskać inne wyniki niż drugiego, ze względu np. na zachowanie osoby prowadzącej badanie czy nastawienie respondenta. Gromadzone dane zależą w dużej mierze od osoby realizującej wywiad. Jeden badacz np. dzięki większemu zaangażowaniu i aktywnemu słuchaniu może zebrać znacznie więcej informacji niż osoba mniej skoncentrowana na respondencie.

Z kolei pomiar jakościowy jest bardziej **trafny** od ilościowego, tzn. przy jego pomocy mierzymy to, co

<sup>32</sup> Rzetelność pomiaru oznacza, że przy każdym jego powtórzeniu uzyskujemy te same wyniki.



rzeczywiście, zgodnie z intencją badacza miało być zmierzone. Wyniki takiego pomiaru można uznać za prawdziwe czy prawidłowe. Jeśli kwestionariusz ankiety wypełni przypadkowa osoba nie posiadająca wiedzy na interesujący nas temat, która będzie zaznaczała odpowiedzi na chybił trafił, bez ich czytania, to uzyskamy wyniki, które nie będą trafne. Natomiast w przypadku respondenta uczestniczącego w wywiadzie nie będzie to możliwe, ponieważ taka osoba nie będzie umiała odpowiedzieć na pytania badacza, w związku z czym zostanie wyeliminowana z badania jako nietrafnie dobrana.

Kolejna istotna cecha różnicująca obydwie rodzaje danych to możliwość uogólnienia (generalizacji) wyników uzyskanych w badaniu próby, tj. osób, które faktycznie wzięły udział w badaniu, na populację, czyli ogół jednostek będących obiektem badania. Ze względu na to, że badanie całej populacji może się wiązać z dużymi kosztami i sporym nakładem

czasu, czy wręcz być niemożliwe (np. trudno byłoby przebadać wszystkich nauczycieli szkół zawodowych w Polsce), najczęściej bada się próbę, czyli losowo wybrane elementy populacji; a następnie – z określonym prawdopodobieństwem – wnioskuje na podstawie wyniku uzyskanego w próbie o jego możliwych wartościach w populacji. Warunkiem generalizacji wyników jest utworzenie próby reprezentatywnej, czyli odzwierciedlającej populację pod względem określonych cech. Jak już wspomniano wcześniej, jedynie metody i dane ilościowe umożliwiają dokonywanie generalizacji. Dane jakościowe są gromadzone przy pomocy metod opierających się na celowym, a nie losowym doborze próby, tak więc wnioski z nich wypływające możemy odnieść wyłącznie do przebadanych respondentów.

Możemy wyróżnić trzy główne czynności analityczne, które są podejmowane zarówno w odniesieniu do danych jakościowych, jak i ilościowych.

**Tab. nr 9.** Czynności analityczne stosowane w odniesieniu do różnych rodzajów danych

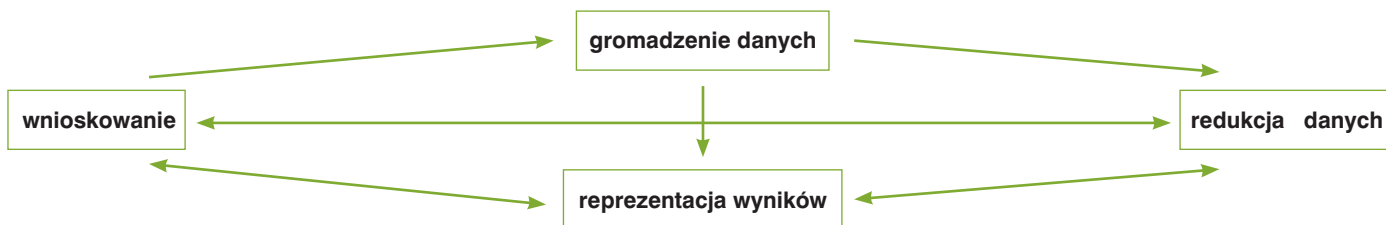
| CZYNNOŚCI   | DANE  |   |
|---|---|---|
|   | ilościowe   | jakościowe  |
| <b>Redukcja danych</b>  | obliczanie odsetków, średnich i innych miar                                   | selekcja, upraszczanie, uogólnienie, podsumowanie                         |
| <b>Reprezentacja wyników (przedstawienie danych w spójnej formie)</b> | tabele, wykresy, rysunki  | opracowania tekstowe, streszczenia, schematy, matryce (por. tabela nr 11) |
| <b>Wyprowadzanie wniosków (wnioskowanie) i ich weryfikacja</b>        | statystyczne testowanie hipotez na temat związku pomiędzy badanymi zjawiskami | dostrzeżenie wzorców, regularności, odstępstw, tworzenie wyjaśnień        |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Miles, Huberman, 2000.



Rys. 5. Proces przetwarzania danych ilościowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Miles, Huberman, 2000.



Rys. 6. Proces przetwarzania danych ilościowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Miles, Huberman, 2000.

Analiza ilościowa ma charakter sekwencyjny (liniowy), ponieważ kolejne jej fazy następują po sobie w określonej kolejności i nie ma możliwości powrotu do wcześniejszego etapu. Jeżeli po przeprowadzeniu badania, podczas analizy statystycznej okaże się, że brakuje nam jakichś danych, nie można się już cofnąć do etapu ich gromadzenia i np. zrealizować dodatkowych ankiet zawierających brakujące pytania (wszyscy respondenci muszą otrzymać identyczne kwestionariusze). Dlatego tak ważne jest staranne przemyślenie ostatecznego kształtu ankiety i sprawdzenie, czy obejmuje ona ogół badanych zagadnień.

Mocną stroną analizy jakościowej jest jej cykliczność – poszczególne etapy analizy przeplatają się wzajemnie ze względu na elastyczność metod jakościowych. W tym przypadku, jeśli po zrealizowaniu kilku wywiadów czy obserwacji i dokonaniu analizy danych stwierdzimy, że nadal brakuje nam istotnych informacji lub nie jesteśmy pewni sformułowanych wniosków, możemy przeprowadzić kolejne wywiady/obserwacje aż do momentu zebrania wszystkich niezbędnych wyników i uzyskania stanu „nasylenia informacyjnego”.

Przed rozpoczęciem analizy danych należy ocenić ich poprawność i kompletność. Jeśli mamy zastrzeżenia do wiarygodności jakichś informacji, trzeba je potwierdzić (zgodnie z zasadą triangulacji),

a jeśli nie będzie to możliwe, wyeliminować. Po dokonaniu selekcji informacje zgromadzone przy pomocy różnych metod i narzędzi badawczych należy zakodować. Kodowanie polega na porządkowaniu, klasyfikowaniu i przetwarzaniu odpowiedzi respondentów w sposób umożliwiający ich dalszą analizę. Kodowanie danych ilościowych różni się od kodowania danych jakościowych.

#### 4.7.1. Analiza danych ilościowych

Jest to analiza informacji o charakterze liczbowym lub takich, które można zakodować w postaci liczb, tzn. przypisać odpowiedziom na pytania kwestionariuszowe określone wartości liczbowe (np. tak=1, nie=2, nie wiem=3; kobieta=1, mężczyzna=2), które następnie będzie można przenieść do arkusza kalkulacyjnego w komputerze<sup>33</sup>. Przed zakodowaniem danych należy ponumerować wszystkie ankiety, aby było nam łatwiej wychwycić ewentualne błędy.

Zanim przystąpimy do kodowania, opracowujemy instrukcję kodową, w której każdej możliwej odpowiedzi z ankiety przypisujemy konkretną wartość liczbową. Instrukcja musi uwzględniać charakter pytania (zamknięte/otwarte) oraz sposób udzielania na nie odpowiedzi – pytania jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru, a także wskazania szerego-

<sup>33</sup> Dane gromadzone przy pomocy takich metod jak np. CATI czy CAWI nie wymagają kodowania, ponieważ następuje ono automatycznie.

wane przez respondenta według stopnia ich ważności. Brak odpowiedzi zazwyczaj koduje się jako 9 lub 99<sup>34</sup>. Jeśli osoba badana ma uszeregować jakieś wskazania, można im przypisać kolejne wartości np. od 1 do 5 w zależności od ich liczby. Brak wyboru danej opcji kodujemy wtedy jako 9 lub 99, jeżeli mamy do czynienia z liczbą wskazań większą od 8. Odpowiedzi na pytania otwarte zazwyczaj przepisujemy w dosłownym brzmieniu, a dopiero później badacz grupuje je w bardziej ogólne kategorie. Po wpisaniu wszystkich wyników ankiet do arkusza kalkulacyjnego (bazy danych), zbiór ten należy przejrzeć pod kątem ewentualnych błędów np. liczb czy znaków, które nie mają odniesienia do naszych kodów.

Analizy ilościowe służą poznaniu częstości występowania (skali) danego zjawiska/opinii, jak również badaniu zależności pomiędzy różnymi zmiennymi np. poglądami i cechami respondentów. Dzięki pogłębionym analizom można zbadać natężenie oraz zróżnicowanie badanych zjawisk w zależności od cech tych osób, np. wieku, stażu pracy.

Dane ilościowe podlegają regułom analiz statystycznych. Analizy prowadzimy w celu redukcji ilości informacji zebranych przy pomocy kwestionariuszy – dużą liczbę mierników, tj. wyników ankiet sprowadzamy do mniejszej liczby np. odsetków czy średnich. Drugą funkcją analiz jest wnioskowanie o cechach populacji na podstawie cech wylosowanej z niej próby. Oszacowania tego dokonujemy z określonym, przyjętym przez badacza prawdopodobieństwem.

Najprostszą i najczęściej stosowaną w ewaluacji analizą jest zliczenie wszystkich odpowiedzi na dane pytanie i przedstawienie tzw. rozkładu wartości (liczbowych i/lub procentowych). Wartości liczbowe podaje się zazwyczaj przy małych próbach (np. kilkunastu osób), a odsetki przy liczniejszych. Wyniki analizy ilościowej można przedstawić w formie tabel lub wykresów (na ogół nie ma potrzeby zamieszczania w raporcie rozkładów odpowiedzi

w obydwu tych formach). W poszczególnych komórkach tabeli zamieszczamy wartości liczbowe (np. średnie arytmetyczne) lub procentowe, które sumujemy w kolumnach. Tabelami posługujemy się zwłaszcza wtedy, gdy mamy do czynienia z dużą liczbą danych, które trudno byłoby przedstawić na jednym wykresie. Często jednak ograniczamy się do graficznej formy prezentacji wyników, bo jest bardziej czytelna i przyjazna w odbiorze.

Każdy wykres i tabelę należy skomentować, tzn. opisać przedstawione w nich wyniki. Niedopuszczalne jest zamieszczenie w raporcie samych tabel, czy wykresów, bez żadnego komentarza, gdyż świadczy to o lekceważeniu czytelnika. Każda tabela i wykres muszą być ponumerowane i podpisane, tj. zawierać informację dotyczącą tego, co przedstawiają np. rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o formy współpracy ze szkołą. W nagłówku wykresu dobrze jest też przytoczyć oryginalne brzmienie danego pytania ankiety. Wykresy będą najbardziej czytelne, jeśli napiszemy co oznacza każdy słupek, kolumna czy wycinek wykresu (wskazemy poszczególne kategorie odpowiedzi) oraz umieścimy na nich daną wartość liczbową/procentową. Innym rozwiązaniem jest posłużenie się różnymi barwami oznaczającymi poszczególne kategorie oraz dołączenie do wykresu legendy wyjaśniającej znaczenie każdego koloru.

Jeśli po przeprowadzeniu obliczeń okaże się, że wskazania respondentów nie sumują się do 100% trzeba wskazać tego przyczynę np. braki odpowiedzi lub pytanie wielokrotnego wyboru.

Gdy chcemy pokazać w jaki sposób dwie zmienne o różnych kategoriach są ze sobą powiązane, np. jak jedna z nich wpływa na drugą, możemy posłużyć się tabelą krzyżową, w której poszczególne wartości sumujemy zarówno w wierszach, jak i kolumnach.

<sup>34</sup> W ten ostatni sposób wtedy, gdy wartość 9 może wystąpić we wskazaniach respondenta.

**Tab. nr 10.** Rozkład odpowiedzi pracodawców na pytanie o ich wpływ na sposób kształtowania KPS w szkole (liczebności)

| <b>Czy ma Pan/i wpływ na sposób kształtowania kompetencji personalnych i społecznych w szkole?</b> |                  |            |            |                  |      |
|--|------------------|------------|------------|------------------|------|
| Wielkość firmy   | Zdecydowanie tak | Raczej tak | Raczej nie | Zdecydowanie nie | Suma |
| Mikro  | 1                | 2          | 5          | 5                | 13   |
| Mała   | 3                | 3          | 7          | 7                | 20   |
| Średnia  | 7                | 10         | 2          | 1                | 20   |
| Duża   | 10               | 15         | 1          | 0                | 26   |
| Suma   | 21               | 30         | 15         | 13               | 79   |

Źródło: opracowanie własne.

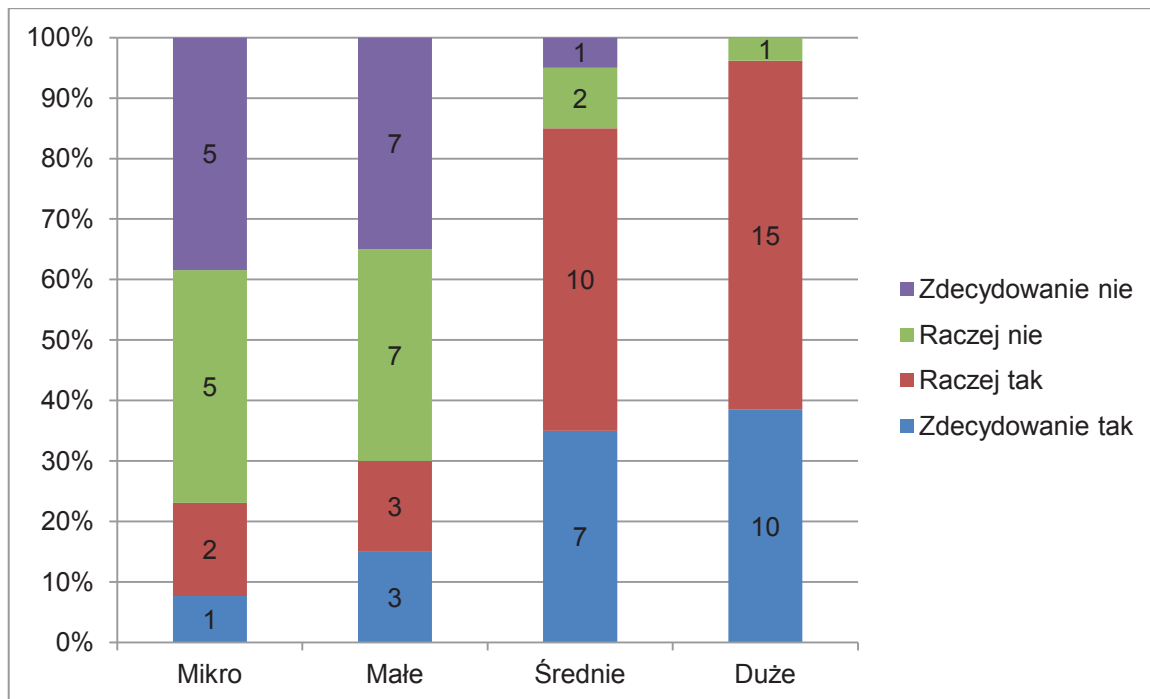
W oparciu o powyższe wyniki można stwierdzić, że największe poczucie wpływu na sposób rozwijania KPS w szkole mają pracodawcy reprezentujący duże firmy, a najmniejsze – przedstawiciele mikroprzedsiębiorstw. Na tej podstawie można

wysnuć wniosek, że poczucie wpływu na sposób kształtowania KPS w szkole zależy od wielkości współpracującej z nią firmy<sup>35</sup>.

Uzyskane wyniki można również zaprezentować na wykresie.

<sup>35</sup> Jeśli poczucie wpływu nie różnicowałoby poszczególnych grup pracodawców (we wszystkich byłoby takie samo), wtedy nie byłoby podstaw do stwierdzenia, że te zmienne są ze sobą powiązane.

### Czy ma Pan/i wpływ na sposób kształtowania KPS w szkole? (n=79)<sup>36</sup>



**Rys. 7.** Rozkład odpowiedzi pracodawców reprezentujących firmy o różnych wielkościach na pytanie o wpływ na kształtowanie KPS w szkole (liczebności)

Źródło: opracowanie własne.

Prowadząc analizę ilościową warto pamiętać, że istnieją różne znaczenia „przeciętności”, nie tylko średnia arytmetyczna<sup>37</sup>, która czasami może nie być miarodajnym miernikiem, ponieważ jest podatna na oddziaływanie wartości skrajnych. Jeśli np. prezes i członkowie zarządu zarabiają znacznie więcej od pozostałych pracowników, to obliczenie średniego wynagrodzenia w firmie nie będzie właściwe, ponieważ nie odzwierciedli wysokości zarobków ani zarządu, ani szeregowych pracowników – w tym pierwszym przypadku będą one znacznie zaniżone, a w tym drugim zawyżone. W takiej sytuacji możemy zamiast średniej arytmetycznej obliczyć:

- **modalną (dominantę)** – wartość występującą najczęściej np. w przypadku gdy 21 responden-

tów wskazało w odpowiedzi na jedno z pytań ankiety wartości 1, 1, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5 modalną będzie wartość 5, którą wybrało najwięcej, tj. 10 osób,

- **medianę** – wartość środkową, dzielącą uporządkowany zbiór wszystkich wartości na dwie równe połowy; jedna z nich zawiera wartości niższe, a druga wyższe od mediany. We wskazanym wyżej przykładzie (1, 1, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5) jest to wartość 4<sup>38</sup>.

Modalną i medianą warto się posługiwać wówczas, gdy rozkład uzyskanych w badaniu wyników nie jest normalny, tzn. wartości środkowych nie jest najwięcej, a skrajnych najmniej np. jeśli w skali od 1 do 5 respondenci wskażą najczęściej wartość 1 lub 5 (bądź obie te wartości, z wyłączeniem pozostałych).

Decyzje dotyczące zakresu możliwych do przeprowadzenia analiz statystycznych podejmujemy na etapie tworzenia ankiety. Wtedy już musimy

<sup>36</sup> Przy każdym pytaniu należy na wykresie wskazać liczbę respondentów, którzy na nie odpowiedzieli (n=...). W tym przypadku, pomimo dostatecznie licznej próby, nie podano odsetków, a liczebności z uwagi na małą liczebność wskazań badanych (należących do danej grupy) w obrębie poszczególnych kategorii odpowiedzi.

<sup>37</sup> Wynik dzielenia sumy wartości przez ogólną liczbę przypadków. Istnieją też inne miary statystyczne, takie jak np. minimum i maksimum (największa i najmniejsza wartość), rozstęp, czyli odległość między tymi wartościami.

<sup>38</sup> W przypadku parzystej liczby respondentów i rozkładzie wyników np. 1, 2, 3, 4, 5, 6 byłaby to wartość 3,5.

określić jakiego rodzaju skale zastosujemy, gdyż ich siła wiąże się z dokładnością dokonywanego pomiaru oraz możliwością wykorzystania różnych testów statystycznych. Wyróżniamy pięć rodzajów skal:

- **nominalna** – jest to najniższy poziom pomiaru, który mierzy cechy jakościowe. Dzięki niej można jedynie klasyfikować obiekty, takie jak np. płeć, wyznaczenie, wskazania „tak”/„nie”;
- **porządkowa** – obejmuje zmienne (cechy badanego obiektu), które można uporządkować rosnąco lub malejąco, ze względu na stopień posiadania danej cechy np. poziom wykształcenia (podstawowe, gimnazjalne, ponadgimnazjalne, wyższe) czy wielkość firmy (mikro, mała, średnia, duża). Przy pomocy tej skali nie można określić stopnia natężenia danej cechy, ponieważ nie wiemy o ile różnią się poszczególne kategorie; można jedynie stwierdzić, że różnią się jej nasileniem, tzn. są równe, większe lub mniejsze;
- **przedziałowa (interwałowa)** – odległości pomiędzy poszczególnymi kategoriami są ściśle określone i równe np. data urodzenia, temperatura °C, skala 1–5;
- **stosunkowa (ilorazowa)** – najwyższy poziom pomiaru, który zakłada<sup>39</sup> istnienie punktu zerowego, toteż umożliwia stwierdzenie ile razy dana kategoria jest mniejsza lub większa od innej np. wiek (liczba przeżytych lat), dochody, liczba ukończonych lat nauki, liczba zatrudnianych przez firmę pracowników;
- **absolutna** – posiada „naturalne”, jednoznacznie określone jednostki pomiaru oraz rzeczywisty punkt zerowy np. liczba dzieci w rodzinie, liczba zgonów w danej jednostce czasu.

**Kolejne skale mają wszystkie właściwości skal, które je poprzedzają np. skala stosunkowa ma cechy skali przedziałowej, porządkowej i nominalnej, jednak zasada ta nie działa w drugą stronę. Analizując dane można obniżyć poziom pomiaru, ale będzie się to wiązało z utratą informacji.**

**Zastosowanie danej metody analizy statystycznej wymaga dokonania pomiaru na określonej skali, dlatego musimy być świadomi, którymi z nich posługujemy się w kwestionariuszu.**

**Modalną można wyznaczyć dla wszystkich typów skal, medianę dla wszystkich poza nominalną, a średnią począwszy od skali przedziałowej.**

#### 4.7.2. Analiza danych jakościowych

Z uwagi na specyfikę danych jakościowych, które są zwykle gromadzone w postaci rozbudowanych wypowiedzi, ich analiza oraz interpretacja ma bardziej subiektywny charakter w porównaniu z informacjami ilościowymi. Analiza jakościowa nie rządzi się tak ścisłymi zasadami jak analiza statystyczna, ma bardziej swobodną naturę i dlatego w większym stopniu bazuje na doświadczeniu badacza. Wyniki analiz ilościowych muszą być zawsze takie same, niezależnie od osoby, która je prowadzi – różnice w obliczeniach średnich arytmetycznych czy odsetków, których dokonują różne osoby, świadczą o błędach kalkulacyjnych. W przeciwieństwie do analiz statystycznych, analiza jakościowa dopuszcza wiele interpretacji zebranych danych i wyciąganie na ich podstawie różnych wniosków, uzależnionych w dużej mierze od osoby, która tego dokonuje. Zwiększeniu obiektywizmu analiz jakościowych służy ich prowadzenie przez więcej niż jedną osobę.

<sup>39</sup> Założenie jest związane z tym, że nie można mieć np. zerowego wieku.

Przetwarzanie informacji jakościowych składa się z kilku etapów.



**Rys. 8.** Proces przetwarzania danych z wywiadów

Źródło: opracowanie własne.

Surowy materiał pochodzący z badania, np. nagranie audio wywiadu, poddajemy transkrypcji, tzn. wiernie przepisujemy jego treść, co jest dość żmudnym zajęciem, ale znacznie ułatwia dalszą pracę. Następnie przystępujemy do kodowania danych. Można to zrobić na dwa sposoby. Pierwszy polega na ustaleniu z góry (np. na podstawie posiadanej wiedzy) **listy kodów**, do których będziemy przypisywać poszczególne fragmenty wypowiedzi respondentów. Drugi sposób ma charakter „oddolny” i polega na tworzeniu kodów dopiero po wnikliwym zapoznaniu się z zebraniem materiałem badawczym (jest to tzw. kodowanie otwarte). W przypadku wywiadów badacz dokładnie „wczytuje się” w treść transkrypcji w celu uzyskania całościowego obrazu zebranych danych, a następnie przechodzi do analizy poszczególnych stwierdzeń respondentów.

Kodowanie danych jakościowych polega na wyszukiwaniu i nazywaniu fragmentów transkrypcji, które można zaliczyć do stworzonych przez badacza kategorii – urywki tekstu przypisujemy do odpowiednich „szufladek”, którym badacz nadaje określone etykiety, czyli skrótowe nazwy (kody). W ten sposób w całym zebranych materiale zostaje wyróżnionych np. kilkanaście urywków, które następnie łączy się za pomocą wspólnego kodu. Dzięki temu wszystkie fragmenty dotyczące tego samego zagadnienia zostają zakodowane w po-

dobny sposób. Takie uporządkowanie informacji umożliwi wyszukanie w tekście wszystkich urywków zaliczonych do danej kategorii, co pozwala na dalsze analizowanie danych w zorganizowany sposób. Ponadto lista kodów, szczególnie gdy je uporządkujemy hierarchicznie, służy do porównywania i badania wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi kategoriami.

W przypadku wywiadu grupowego z uczniami dotyczącego korelacji międzyprzedmiotowych kody te mogą być następujące:

- powiązanie treści pomiędzy przedmiotami,
- rola korelacji (np. ułatwienie w nauce innego przedmiotu, realizacja projektów międzyprzedmiotowych),
- sposób oceny projektów,
- oczekiwania i propozycje zmian w zakresie korelacji.

Należy pamiętać o tym, by kategorie, do których przyporządkowujemy dane treści były rozłączne, czyli wzajemnie się wykluczały – jedynie wówczas nie będzie wątpliwości, do której kategorii zaliczyć dany fragment tekstu.

Tworzenie kategorii kodowych powinno być podporządkowane celowi badania i pytaniom badawczym, a także odnosić się do czynników, które mają największy wpływ na przedmiot badania.

Kody można zapisywać na marginesie transkrypcji; warto też posługiwać się kilkoma kolorami dla oznaczenia jej różnych fragmentów (w wersji papierowej, jak i elektronicznej<sup>40</sup>). Dzięki kodom i różnym kolorom można szybko odnaleźć potrzebne treści oraz porównać wątki reprezentowane zarówno przez pojedynczą osobę, jak i przez poszczególnych respondentów.

Jeżeli kodowanie przeprowadza więcej niż jedna osoba, to definicje poszczególnych kodów powinny zostać wcześniej uzgodnione, aby wszyscy analitycy przy kategoryzowaniu tekstu posługiwali się tymi samymi zasadami.

<sup>40</sup> Istnieją specjalne programy komputerowe służące do analizy danych jakościowych, np. OpenCode czy WeftQDA, które są bezpłatne.

W trakcie trwania analizy może się okazać, że konieczne są jakieś poprawki i uzupełnienia, które trzeba na bieżąco wprowadzać do listy kodów, dokonując na nowo kategoryzacji analizowanych treści. Dlatego badacz nie powinien zamykać się na nowe wątki i nazbyt mocno przywiązywać do kodów stworzonych na początku analizy.

Po zakodowaniu całej transkrypcji zebrany materiał badawczy zostaje posegregowany dzięki pogrupowaniu treści odpowiadających badanym zagadnieniom oraz wyeliminowaniu fragmentów nie związanych z celami ewaluacji.

Dzięki omówionym powyżej działaniom zastępujemy dużą ilość wypowiedzi respondentów (fragmenty tekstu) mniejszą liczbą kategorii kodowych, do których możemy je zaliczyć. Ze względu na to, że wszystkie fragmenty wielu transkrypcji (zapisów kilku czy kilkunastu wywiadów) dotyczące tej samej kwestii zostają zakodowane w identyczny sposób, możemy je następnie przenieść do zbiorczej matrycy (tabeli w wersji papierowej lub elektronicznej). Zamieszczamy w niej zarówno opinie i oceny respondentów, jak i informacje dotyczące różnicujących ich cech, takich jak np. płeć czy staż pracy. Mając dostęp do wszystkich kluczowych danych, które zostają zgromadzone w jednym miejscu, możemy przeanalizować ich wzajemne powiązania. Dzięki temu łatwiej nam będzie wyciągać wnioski, tj. poszukiwać elementów wspólnych i różnicujących

cych poszczególne osoby badane. Możemy wówczas dociekać, czy zróżnicowanie opinii można przypisać posiadanym przez nie cechom. Na tym etapie analizujemy więc zależności występujące pomiędzy poszczególnymi kategoriami.

Poniżej przedstawiono przykład matrycy, której kolejne kolumny zawierają kategorie kodowe, odzwierciedlające strukturę scenariusza wywiadu z pracodawcami<sup>41</sup>. W poszczególnych komórkach tabeli zamieszczamy fragmenty każdego wywiadu (lub kluczowe informacje z niego zaczerpnięte) odnoszące się do odpowiadającej im kategorii. Zestawienie ocen i opinii występujących w różnych wywiadach umożliwia ich porównywanie ze względu na występujące pomiędzy nimi podobieństwa i różnice, a następnie dochodzenie do bardziej ogólnych stwierdzeń, czyli dokonanie podsumowań. Porównania można prowadzić poprzez zestawianie danych zawartych w kolumnach (pomiędzy respondentami) lub w wierszach (pomiędzy kategoriami). Dzięki temu możemy zauważyć, że respondenci określonego typu, znajdujący się w danej sytuacji czy mający za sobą pewne doświadczenia, prezentują odmienne poglądy i oceny. Te spostrzeżenia prowadzą nas do tworzenia wyjaśnień stwierdzonych różnic i analogii. Na tej podstawie można z kolei opisywać przyczyny i konsekwencje badanych zjawisk, warunki, w których one zachodzą, wpływające na nie czynniki itp.

<sup>41</sup> W prezentowanej przez nas koncepcji ewaluacji informacje na temat KPS są zbierane od pracodawców przy pomocy kwestionariusza ankiety. Jeśli jednak okaże się, że będziemy mieć mało liczną grupę respondentów (np. kilka osób), należy przeprowadzić z nimi np. wywiady indywidualne (lub wywiad grupowy), zadając pytania otwarte i pozwalając swobodnie się wypowiadać badanym, bez użycia gotowych skal i kafeterii odpowiedzi.



Tab. nr 11. Przykładowa matryca do kodowania danych z wywiadów

|              | Cechy osób badanych (staż pracy, wielkość firmy, płeć) | Oczekiwania dotyczące kluczowych KPS w zawodzie | Formy współpracy ze szkołą w zakresie kształtowania KPS w zawodzie | Poczucie wpływu na kształtowanie przez szkołę KPS u uczniów | Opinie na temat poziomu KPS absolwentów szkoły |
|--------------|--|---|--|---|--|
| Pracodawca 1 |  |   | a)<br>b)<br>c)   | Duże  |  |
| Pracodawca 2 |  |   | a)<br>b)<br>c)   | Niskie  |  |
| Pracodawca 3 |  |   | a)<br>b)<br>c)   | Brak  |  |

Źródło: opracowanie własne.

Z analizą danych jakościowych mamy do czynienia także wtedy, gdy musimy uporządkować odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w ankiecie. W przypadku tych pytań, podobnie jak w sytuacji wywiadu, badani mają możliwość swobodnego wypowiedzenia się, bez konieczności odniesienia się do wcześniej przygotowanych przez badacza skal i kafeterii. Analiza zróżnicowanych wypowiedzi wymaga kategoryzacji („poszufladkowania”), która polega na zredukowaniu ilości zebranych informacji poprzez ich przyporządkowanie (ze względu na wspólne cechy) do bardziej ogólnych kategorii oraz zakodowania, tj. przypisania wyodrębnionym kategoriom odpowiednich nazw („etykietek”).

Procedurę kodowania odpowiedzi na pytania otwarte rozpoczynamy od przeczytania wszystkich lub przynajmniej większej części stwierdzeń i utworzenia kilku najlepiej charakteryzujących je kate-

gorii, do których będzie można te wypowiedzi włączyć. Jeżeli w trakcie dalszej pracy okaże się, że pewnych stwierdzeń nie możemy zaliczyć do utworzonych kategorii (pewne odpowiedzi nie pasują do żadnej z nich), będzie to oznaczało, że należy utworzyć kolejną. Procedurę tę kontynuujemy do momentu zaklasyfikowania wszystkich wypowiedzi do danych kategorii<sup>42</sup>. Warto pamiętać o tym, że muszą one być rozłączne i powinny mieć zbliżony stopień szczegółowości. Na początku lepiej jest utworzyć dość szczegółowe kategorie, które następnie będzie można (w razie potrzeby) uogólnić, niż od razu przyjąć kategorie zbyt ogólne, wiążące się z utratą pewnych informacji.

<sup>42</sup> Jeśli na koniec pozostaną nam pojedyncze, bardzo zróżnicowane odpowiedzi, których nie możemy zaklasyfikować do żadnej kategorii, można je ewentualnie włączyć do opcji pod nazwą „inne”.

**PRZYKŁAD** – odpowiedzi na pytanie otwarte z ankiety dotyczącej programu kształcenia dla zawodu skierowanej do pracodawców: *Jakie formy i obszary współpracy ze szkołą byłyby dla Pani/Pana satysfakcjonujące?*

- *współpraca w zakresie praktyk zawodowych*
- *realizacja praktyk zawodowych i zajęć praktycznych*
- *organizowanie staży dla uczniów, szkoleń dla kadry dydaktycznej*
- *konsultacje programów, tworzenie nowych kierunków, doposażenie szkoły, klasy patronackie*
- *organizowanie staży dla nauczycieli, pokazów, likwidacja zbędnych kierunków, doposażenie*
- *organizacja konkursów i olimpiad, fundowanie nagród i stypendiów*
- *większość kontaktów ze szkołą dotyczy realizacji zajęć praktycznych i praktyk zawodowych*
- *realizacja praktyk zawodowych, organizacja wycieczek zawodowych, pokazów, nagrody*
- *realizacja praktyk zawodowych w zawodzie technik informatyk*
- *odbywanie praktyk zawodowych, staże, konsultacje w sprawie programów i doposażenia*
- *doposażenie szkoły, organizowanie olimpiad, konsultacje programów nauczania*

możemy pogrupować bardziej szczegółowo:

- *praktyki zawodowe (6 wskazań)*
- *doposażenie szkoły (4 wskazania)*
- *konsultowanie programu nauczania dla zawodu (3 wskazania)*
- *organizacja olimpiad i konkursów (3 wskazania)*
- *zajęcia praktyczne (2 wskazania)*
- *pokazy (2 wskazania)*
- *fundowanie nagród (2 wskazania)*
- *staże i szkolenia dla nauczycieli (2 wskazania)*
- *staże dla uczniów (1 wskazanie)*
- *tworzenie nowych kierunków nauczania (1 wskazanie)*
- *likwidacja zbędnych kierunków nauczania (1 wskazanie)*
- *klasy patronackie (1 wskazanie)*
- *fundowanie stypendiów (1 wskazanie)*

lub bardziej ogólnie:

- *praktyki zawodowe i zajęcia praktyczne, staże dla uczniów (9 wskazań)*
- *organizacja konkursów i olimpiad, fundowanie nagród, stypendiów (6 wskazań)*
- *doposażenie szkoły (4 wskazania)*
- *staże i szkolenia dla nauczycieli (3 wskazania)*
- *konsultowanie programów nauczania dla zawodu (3 wskazania)*
- *tworzenie nowych kierunków nauczania i likwidacja zbędnych (2 wskazania)*
- *inne – klasy patronackie, pokazy (3 wskazania)*

W pewnych sytuacjach dane jakościowe można analizować również pod kątem ilościowym np. zliczać częstość występowania określonych zachowań uczniów podczas obserwacji lekcji, czy liczbę uprzednio pokategoryzowanych odpowiedzi na pytanie otwarte w ankiecie. **Takie podejście jest jednak nieuzasadnione w przypadku wywiadu grupowego.** Zliczanie wypowiedzi respondentów FGI nie ma sensu, ponieważ fakt, że pięć osób było innego zdania, niż trzy pozostałe, jest bez znaczenia dla uzyskanych wyników. Opinie większej liczby osób nie są w tym przypadku ważniejsze niż poglądy mniejszości – istotne jest jedynie ich zróżnicowanie, toteż w raporcie wskazujemy jedynie, że zdania osób badanych dotyczące danej kwestii były podzielone, bez podawania ich liczebności.

Podczas sporządzania raportu warto zilustrować wyniki analizy jakościowej cytatami z wypowiedzi respondentów, ponieważ dają one czytelnikom lepsze wyobrażenie o badanych zjawiskach i zapewniają bliższy kontakt z danymi. Cytaty zwykle uatrakcyjniają odbiór przekazywanych treści, sprawiając, że stają się one żywsze i ciekawsze. Zazwyczaj do raportu wybieramy stwierdzenia, które są najbardziej istotne, trafne, zwarte oraz charakterystyczne dla omawianego zagadnienia. Należy przy tym uważać na dwie pułapki. Zbyt obszerne cytaty mogą wskazywać na niedostateczną analizę danych. Zamiast prowadzić ją samodzielnie, autor przytacza fragmenty wywiadu zmuszając czytelnika do wykonania tej pracy za niego. Z kolei zbyt krótkie cytaty mogą świadczyć o wyrwaniu ich z kontekstu

w celu dowiedzenia jakiejś tezy. Cytaty muszą mieć związek z opisywaną kwestią i zawsze być opatrzone stosownym komentarzem (zinterpretowane). Jeśli osoby badane reprezentują różne punkty widzenia, można przytoczyć kilka oddających je cytatów. Dobrą praktyką jest wyróżnienie cytatów w tekście raportu np. poprzez oznaczenie ich kursywą czy zamieszczenie w ramce.

Postępując się cytatem lub relacjonując czyjąś wypowiedź, należy dołożyć wszelkich starań, by odbiorcy raportu nie mogli rozszyfrować jej autora. Zapewnienie poufności i anonimowości osobom badanym jest jednym z najważniejszych obowiązków ewaluatora. Przed zamieszczeniem w raporcie cytatu trzeba upewnić się, że jego autor wyraża na to zgodę. Można o nią poprosić przed rozpoczęciem wywiadu, a później udostępnić respondentowi całość lub fragment raportu z cytowaną wypowiedzią w celu upewnienia się, że nie została ona przeinaczona czy wyrwana z kontekstu. Bezpośrednio po zakończeniu badania, na etapie sporządzania transkrypcji dokonujemy anonimizacji zebranego materiału. Oznacza to, że nie może on zawierać informacji umożliwiających identyfikację respondenta. W trakcie całej analizy danych unikamy postępowania się prawdziwymi imionami i nazwiskami osób badanych (a nawet ich inicjałami), wykorzystując wyłącznie pseudonimy. Po zakończeniu ewaluacji archiwizujemy cały materiał badawczy i zabezpieczamy go w taki sposób, by nie dostał się w niepowołane ręce i nie zawierał danych wskazujących na konkretnych respondentów.

**PROWADZĄC ANALIZY JAKOŚCIOWE,  
STARAMY SIĘ PRZESTRZEGAĆ NASTĘPUJĄCYCH ZASAD:**

- pracę nad danymi podejmujemy tak szybko po zakończeniu badania, jak to tylko możliwe; odkładanie jej na później skutkuje zacieraniem się w pamięci istotnych informacji, które mają wpływ na uzyskiwane wyniki;
- analizując zebrany materiał, przyjmujemy perspektywę respondenta, staramy się patrzeć jego oczami, „wchodzimy w jego buty”;
- oddajemy wiernie sens wypowiedzi respondentów, zgodnie z ich rzeczywistymi intencjami; cytowane przez nas opinie osób badanych nie mogą być wyrwane z kontekstu;
- upewniamy się, że dobrze interpretujemy wypowiedzi respondentów np. poprzez skonfrontowanie z nimi naszych wniosków;
- podejmujemy próbę zrozumienia badanych zjawisk w ich otoczeniu (respondenci nie działają w próżni, a w konkretnych warunkach); akcentujemy znaczenie czasu i miejsca, w którym zachodzi badane zjawisko (ich zmiana może zmodyfikować zachowania i oceny respondenta);
- interpretujemy zebrane informacje, zamiast jedynie relacjonować to, co się wydarzyło lub zostało powiedziane przez osoby badane;
- chronimy osoby badane poprzez zapewnienie im anonimowości oraz poufności przekazywanych danych. Absolutnie niedopuszczalne jest, by respondentów spotkały nieprzyjemności z powodu przekazania nam jakichś informacji;
- konfrontujemy nasze pierwsze wrażenia i oceny z pełną zawartością zebranego materiału; walczymy z pokusą wyciągania pochopnych wniosków np. w oparciu o pierwsze wywiady;
- unikamy sztywnych koncepcji i teorii na wczesnym etapie analizy;
- staramy się prowadzić kodowanie oraz analizę danych w gronie przynajmniej 2–3 niezależnych badaczy, w celu zwiększenia obiektywności i wiarygodności formułowanych wniosków (lub choćby konfrontujemy z innymi efekty naszej pracy);
- jesteśmy otwarci na różne możliwości interpretacji zebranego materiału;
- wyciągane wnioski traktujemy krytycznie i z dystansem; stale poszukujemy alternatywnych wyjaśnień stwierdzonych zjawisk.

## 4.8. Wnioskowanie

Wyniki, które uzyskamy w efekcie analiz ilościowych i jakościowych, świadczą o wystąpieniu pewnych faktów; natomiast wnioski stanowią ich interpretację i ocenę w odniesieniu do pytań badawczych. Wyniki analiz są zestawieniem informacji zebranych z różnych źródeł (np. od respondentów, podczas obserwacji). Wnioski zaś stanowią ogólniejsze twierdzenia, będące podsumowaniem całego procesu badawczego, dlatego umożliwiają udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze oraz odniesienie się do kryteriów ewaluacyjnych.

Wnioskowanie często polega na odkrywaniu zależności pomiędzy różnymi zjawiskami lub cechami. Rozpatrując te zależności należy rozważyć, czy:

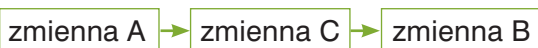
- badane zjawiska/cechy współwystępują (korelują) ze sobą



- jedno z nich wywołuje drugie



- na ich wzajemny związek wpływa jakaś inna zmienna pośrednicząca w tej relacji



W tym pierwszym przypadku pomiędzy badanymi zjawiskami istnieje współzależność. Choć zmiana wartości jednej zmiennej powoduje zmianę wartości drugiej z nich (np. obie równocześnie rosną/maleją lub wzrostowi/spadkowi jednej towarzyszy spadek/wzrost drugiej), w żadnym razie nie można powiedzieć, że jedna jest przyczyną drugiej – one jedynie współwystępują. Przykładowo: pomimo tego, że wymiana materiałów dydaktycznych z innymi członkami zespołu ds. korelacji międzyprzedmiotowych współwystępuje z dzieleniem się z nimi wiedzą z zakresu korelacji zdobytą w różnych formach doskonalenia zawodowego, żadne z tych zjawisk nie jest przyczyną ani skutkiem drugiego. Związek przyczynowo-skutkowy ma natomiast miejsce w kolejnych dwóch przypadkach. W pierwszym z nich jedno zjawisko stanowi przyczynę drugiego np. stopień zaangażowania uczniów podczas lekcji zależy (skutek)

od stosowania przez nauczyciela aktywnych metod nauczania (przyczyna). Jeżeli wykażemy istnienie takiego związku, zawsze musimy upewnić się, czy stwierdzona zależność nie jest pozorna, tzn. czy na dany skutek nie wpływa jeszcze jakaś dodatkowa zmienna (pośrednicząca). W odniesieniu do poprzedniego przykładu może to być np. zainteresowanie uczniów określonym przedmiotem.

Przy formułowaniu wniosków musimy uwzględniać również warunki, w których prowadzone było badanie, takie jak np. metody gromadzenia i analizy danych, sposoby doboru próby, odsetek uzyskanych zwrotów ankiet (jeśli był niski, wnioski mogą być mało wiarygodne), a także inne elementy, które mogły wpłynąć na uzyskane wyniki. Biorąc pod uwagę zastosowane metody badawcze oraz sposób doboru próby, należy pamiętać o tym, że możliwość **uogólniania (generalizowania)** wniosków z badania próby, tj. osób, które faktycznie zostały mu poddane, na populację, czyli ogół osób będących przedmiotem zainteresowania badacza, występuje **wyłącznie w odniesieniu do metod ilościowych i przy doborze losowym. Możliwość ta ogranicza się do badań prowadzonych na próbie reprezentatywnej, czyli takiej która odzwierciedla daną populację.** Trzeba podkreślić, że osoby wylosowane, które nie chcą lub nie mogą wziąć udziału w badaniu, przyczyniają się do obniżenia reprezentatywności próby. W przypadku gdy dobór miał charakter nielosowy, wnioski wypływające z badania odnoszą się wyłącznie do respondentów, którzy wzięli w nim udział. Nie możemy np. wnioskować o wszystkich uczniach szkoły, jeśli do badania wybraliśmy tylko jedną klasę, bo nie jest to próba reprezentatywna. W tej sytuacji opisując wyniki badania posługujemy się określeniami „przebadani uczniowie” lub „przebadana klasa”, a nie np. „uczniowie szkoły”. Generalizowanie wyników jest również nieuprawnione w przypadku posługiwania się metodami jakościowymi. Wnioski, które formułujemy w oparciu o zebrane przy ich pomocy dane odnoszą się **wyłącznie do przebadanych respondentów**, tak więc nie można ich uogólniać na osoby, które nie uczestniczyły w badaniu.

**Istnieją różne sposoby potwierdzania wniosków wynikających z badań prowadzonych metodami jakościowymi, np.: kontrola znaczenia wyjątków; podążanie za wynikami zaskakującymi, niespójnymi, sprzecznymi (zamiast ich ignorowania**

**czy ukrywania); stosowanie triangulacji; sprawdzanie konkurencyjnych wyjaśnień; proszenie respondentów o informacje zwrotne (skomentowanie i weryfikację wniosków); wykluczanie pozornych relacji<sup>43</sup>; konsultowanie się z innymi badaczami.**

**Tab. nr 12.** Przykładowe błędy wnioskowania

| <b>RODZAJ BŁĘDU</b>  | <b>PRZYCZYNA</b>  | <b>PROPONOWANE ROZWIĄZANIA</b>   |
|--|---|--|
| Dobór niereprezentatywnych osób badanych   | Poleganie na dostępnych respondentach   | Poszerzenie listy osób objętych badaniem, zadbanie o zróżnicowanie informatorów  |
| Generalizowanie na bazie niereprezentatywnych zdarzeń/działań                            | Brak ciągłości przebywania badacza w terenie <sup>44</sup> , przywiązywanie zbyt dużej wagi do zdarzeń wyjątkowych                                      | Pobieranie przypadkowych próbek z populacji osób i zjawisk poddanych badaniu   |
| Wnioskowanie w oparciu o niereprezentatywne procesy                                      | M.in. nastawienie badacza na uzasadnienie jakiejś tezy, szukanie jej potwierdzeń oraz ignorowanie faktów, które jej przeczą                             | Celowe wyszukiwanie wyjątków, przypadków stanowiących kontrast, przeciwwagę  |
| Błąd doboru próby  | Badanie jedynie części, a nie całości populacji   | Zwiększenie próby, zadbanie o jej reprezentatywność  |
| Obciążenie próby (uzyskanie próby, która nie jest reprezentatywna dla badanej populacji) | Dysponowanie przez osoby objęte badaniem niekompletnymi informacjami lub ich nie posiadanie (brak wiedzy)   | Podjęcie powtórnej próby dotarcia do odpowiednich respondentów, porównywanie informacji uzyskanych od różnych grup badanych  |
| Obciążenie odpowiedzi (uzyskanie nieprawdziwych odpowiedzi)                              | Odpowiedzi respondentów nie odzwierciedlają prawdziwych opinii i zachowań, ponieważ pytania zostały przez nich źle zrozumiane lub nie chcą mówić prawdy | Testowanie narzędzi przed rozpoczęciem badania (pilotaż), podjęcie działań mających na celu zmniejszenia oporu osób badanych, motywowanie do udzielania szczerych odpowiedzi |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Miles, Huberman, 2000; Babbie, 2007.

<sup>43</sup> Czasem może wydawać się, że dwa zjawiska są ze sobą powiązane, a tymczasem na oba może wpływać jakiś trzeci czynnik tzw. zmienna pośrednicząca, interweniująca.

<sup>44</sup> Na przykład wyciąganie daleko idących wniosków na podstawie pojedynczej obserwacji.

**Najczęściej popełniane błędy we wnioskowaniu statystycznym to *nieuprawnione generalizowanie wyników uzyskanych w badaniu niereprezentatywnej próby na populację oraz utożsamienie związku pomiędzy zmiennymi (korelacji) z ich przyczynowością.***

**Fakt, że dwie zmienne są powiązane, nie oznacza, że jedna z nich jest skutkiem drugiej.**

Na podstawie wniosków bazujących na wynikach przeprowadzonego badania zostają sformułowane rekomendacje (zalecenia), które stanowią istotę ewaluacji.

**Tab. nr 13.** Różnice pomiędzy przykładowymi wynikami, wnioskami i rekomendacjami

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Przykładowe wyniki</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5% ankietowanych nauczycieli potwierdziło, że planując korelacje międzyprzedmiotowe wspólnie opracowywano program nauczania dla zawodu</li> <li>• 6% badanych nauczycieli przyznało, że planując korelacje wspólnie opracowywano plany pracy nauczycieli</li> <li>• 3% respondentów uczestniczyło w działaniu związanym z realizacją korelacji, polegającym na opracowaniu słownictwa fachowego w języku angielskim</li> </ul>   |
| <b>Przykładowe wnioski</b>      | Zakres podejmowanych przez nauczycieli działań na rzecz korelacji jest bardzo ograniczony i uczestniczy w nich niewielka liczba osób  |
| <b>Przykładowe rekomendacje</b> | <p>Konieczne jest podjęcie działań mających na celu zwiększenie współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych poprzez:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. wzrost liczby osób opracowujących wspólnie plany pracy i programy nauczania przy planowaniu korelacji</li> <li>b. zwiększenie zakresu prowadzonych prac na rzecz korelacji o wymianę informacji dotyczących korelujących ze sobą treści programowych, wymianę doświadczeń i materiałów dydaktycznych, a także udział w konferencjach oraz szkoleniach dotyczących korelacji</li> <li>c. poprawę koordynacji prac zespołów przedmiotowych w zakresie korelacji</li> <li>d. powołanie zespołu ds. korelacji międzyprzedmiotowych, który będzie na bieżąco pracował nad problemami związanymi z korelacjami</li> <li>e. ...</li> </ol> |

Źródło: opracowanie własne.

Warto pamiętać o tym, że formułując wnioski – zgodnie z zasadą triangulacji – należy zestawiać ze sobą wyniki zebrane od różnych grup responden-

tów przy pomocy rozmaitych metod badawczych, w celu uzupełnienia lub zweryfikowania uzyskanych danych.



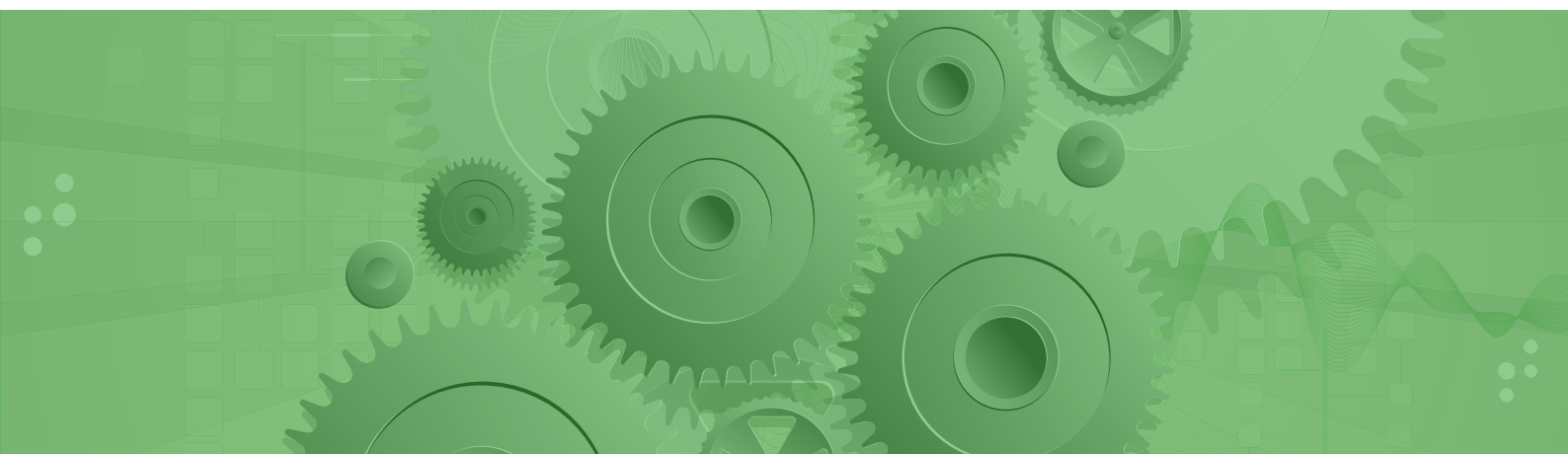


# Rozdział 5



## Rozdział 5. Raport ewaluacyjny

Monika Bartosiewicz-Niziołek



Raport ewaluacyjny stanowi zwięzłe podsumowanie przeprowadzonej ewaluacji, prezentując jej koncepcję, wyniki oraz wnioski i odpowiadające im rekomendacje (zalecenia). Dokument ten powinien nie tylko przedstawiać zdiagnozowany stan rzeczy, ale

też wyjaśniać jego przyczyny oraz opisywać wynikające z niego skutki. Powinien być przyczynkiem do uczenia się – wyciągania wniosków na przyszłość – i impulsem do wprowadzania koniecznych zmian.



**Rys. 9.** Umieszczenie raportu w cyklu działań ewaluacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Dobrze napisany raport powinien być wyczerpujący, tj. musi zawierać wszystkie istotne informacje, ale jednocześnie zwięzły i zachęcający do czytania. Język raportu należy dostosować do jego odbiorców, dlatego warto już wcześniej zaplanować komu udostępniemy ten dokument. Jeśli planujemy szersze rozpowszechnienie raportu, zadbajmy o to, by jego język był zrozumiały również dla osób, które nie są ekspertami w zakresie kształcenia zawodowego. W tym celu stwórzmy listę skrótów i definicji fachowych terminów, które występują w raporcie, oraz starajmy się pisać w sposób prosty i przystępny.

Struktura raportu ewaluacyjnego powinna być przejrzysta i czytelna. Na ogół składa się ona z następujących elementów:

- **strona tytułowa** – nazwa szkoły, data opracowania oraz autorzy raportu, obszar ewaluacji;
- **spis treści** – najlepiej umożliwiający automatyczne przejście do konkretnego rozdziału raportu;
- **wykaz użytych w tekście skrótów** (i ewentualnie definicji specjalistycznych pojęć);
- **wstęp/wprowadzenie** – ogólne informacje o szkole oraz prowadzonej ewaluacji (z czyjej inicjatywy, przez kogo i w jakim terminie została ona przeprowadzona, jaki był jej charakter np. wewnętrzna);
- **przedmiot i zakres ewaluacji** – opis ewaluowanego obszaru kształcenia, a także jego części, które zostały wzięte pod uwagę;
- **cele ewaluacji** – wyjaśnienie po co prowadziliśmy ewaluację; co chcieliśmy przeanalizować, oszacować, ocenić;
- **pytania badawcze** – określenie czego chcieliśmy się dowiedzieć przy pomocy ewaluacji, jakiego rodzaju informacje zdobyć;
- **kryteria ewaluacyjne** – wskazanie pod jakim kątem ocenialiśmy przedmiot ewaluacji, jakie wskaźniki świadczyły o stopniu/poziomie spełnienia danego kryterium;

- **kwestie metodologiczne** – omówienie wykorzystanych źródeł informacji i sposobów gromadzenia danych (zastosowanych metod badawczych), sposobów doboru prób badawczych, tj. jednostek, które wzięły udział w badaniu, wskazanie ile osób faktycznie w nim uczestniczyło (np. poziom zwrotu ankiet), na jakie problemy natrafiono podczas realizacji badania (np. trudności w dotarciu do respondentów) oraz w jaki sposób sobie z nimi poradzono;

- **opis wyników** – relacja na temat uzyskanych wyników jakościowych i ilościowych. Należy trzymać się wybranego sposobu prezentacji danych, tj. omawiać je poprzez odniesienie się do poszczególnych kryteriów, pytań badawczych, wykorzystanych metod lub typów respondentów.

W pierwszym przypadku konfrontujemy wyniki uzyskane przy pomocy różnych metod odpowiadając na kolejne pytania badawcze np. omawiamy wyniki ankiety zestawiając je z informacjami pochodzącymi z wywiadów grupowych i obserwacji.

W drugim przypadku dane jakościowe i ilościowe omawiamy oddzielnie (np. najpierw wyniki ankiety, potem wywiadów grupowych lub na odwrót), jednak zawsze należy przy tym dokonać syntezy tych informacji w ramach **podsumowań cząstkowych**, odnoszących się do danych kwestii (np. pytań czy kryteriów ewaluacyjnych).

Trzeci sposób polega na prezentacji wyników zebranych przy pomocy różnych metod w każdej z badanych grup, a następnie zestawienie tych danych. Pamiętajmy, że w raporcie zamieszczamy nie tylko sprawozdanie na temat uzyskanych wyników, ale i ich **interpretację**, czyli opis tego, jakie znaczenie mają zebrane przez nas dane, co oznaczają uzyskane wyniki;

- **podsumowanie, tj. wnioski i rekomendacje (zalecenia)** – ta część raportu powinna dać nam zwięzłą, lecz treściwą odpowiedź na pytania badawcze. Wnioski muszą być uprawnione i mieć silne oparcie w wynikach badania. Nie wolno nam formułować wniosków nie popartych

wiarygodnymi i rzetelnymi danymi. Jeżeli nie jesteśmy pewni jakiegoś wniosku, formułujemy go w bardziej ostrożny sposób, poprzez posłużenie się określeniami typu „prawdopodobnie”, „być może”. Pamiętajmy też, że rekomendacje muszą się ściśle odnosić do sformułowanych wniosków i być użyteczne, ponieważ mają nam pomóc w rozwiązaniu zdiagnozowanych problemów;

- **załączniki** – można np. zamieścić narzędzia badawcze, ewentualnie opisy mniej istotnych wyników, które nie zostały omówione w głównej części raportu.

Raport zawierający jedynie opis uzyskanych w trakcie badania danych np. pochodzących z ankiet lub wywiadów grupowych (tzw. raport wynikowy) nie spełnia wymogów raportu ewaluacyjnego, który powinien zawierać wymienione powyżej elementy, ponieważ dokumentuje przebieg całego procesu ewaluacji.

Wyniki badania ewaluacyjnego powinny być przedstawione zarówno w formie graficznej – tabel, wykresów, zestawień, jak i opisowej. Każdemu wykresowi czy tabeli powinien towarzyszyć stosowny komentarz omawiający prezentowane wyniki. Z kolei brak elementów wizualnych sprawia, że odbiór raportu jest utrudniony; taki dokument staje się mało atrakcyjny i nużący.

Na opracowanie raportu ewaluacyjnego należy przeznaczyć wystarczającą ilość czasu (przynajmniej 1–2 tygodnie). W trakcie sporządzania tego dokumentu warto zrobić sobie krótką przerwę pomiędzy opisem uzyskanych wyników, który jest czynnością o charakterze analitycznym, a formułowaniem wniosków i rekomendacji, wymagającym podejścia syntetycznego. Przerwa służy nabraniu dystansu do zebranych danych, który ułatwia ich interpretowanie i podsumowanie.

Jeśli raport jest stosunkowo długi i obejmuje np. kilkadziesiąt stron, trzeba również sporządzić jego krótkie, maksymalnie kilkustronicowe streszczenie, w którym przedstawimy główne założenia ewaluacji, tj. jej przedmiot, zakres, cel, pytania badawcze i kryteria ewaluacyjne, zastosowane metody badawcze, informacje na temat doboru próby, kluczowe wyniki badania oraz wnioski i rekomendacje. Analogiczne dane powinny zostać zamieszczone w prezentacji multimedialnej, która stanowi bardzo przydatne narzędzie służące rozpowszechnieniu wyników ewaluacji. Prezentacją można się posłużyć podczas różnego rodzaju spotkań, zebrań lub konferencji w celu przedstawienia wniosków i zaleceń, sformułowanych w efekcie przeprowadzonego badania ewaluacyjnego.

Formułowanie wniosków i rekomendacji wymaga współpracy członków zespołu ewaluacyjnego.

Każdej rekomendacji należy przypisać określony termin wdrożenia oraz adresata – osobę bądź podmiot/instytucję, która będzie odpowiedzialna za wdrożenie danego zalecenia. Brak wskazania terminu realizacji i adresata zmniejszają szanse na wdrożenie rekomendacji; nie wiadomo wówczas kto i na kiedy ma wykonać dane działanie. Treść i termin realizacji zaleceń kierowanych do poszczególnych adresatów powinny zostać z nimi uprzednio uzgodnione.

Rekomendacje wskazują działania, które trzeba podjąć, by rozwiązać zdiagnozowany problem lub usprawnić realizację jakichś zadań. Nie wszystkie zalecenia muszą wskazywać na konieczność wprowadzenia zmian – można też rekomendować kontynuację dotychczasowych działań, o ile przynoszą one zakładane rezultaty.

Rekomendacje muszą być przede wszystkim realistyczne, czyli możliwe do wdrożenia oraz użyteczne, tzn. powinny przynieść spodziewane skutki. Zalecenia nie mogą być formułowane w zbyt ogólny sposób – muszą wskazywać konkretne działania, jakie należy podjąć.

Rekomendacje mogą mieć charakter operacyjny (techniczny) lub strategiczny. W tym pierwszym przypadku odnoszą się do sposobu realizacji danych zadań i czynności, wskazując możliwości ich ulepszenia (np. zwiększenie liczby aktywnych metod nauczania w kształtowaniu KPS), zaś w tym drugim wskazują na konieczność wprowadzenia istotnych zmian w odniesieniu do przedmiotu ewaluacji i mają charakter długofalowy (np. podjęcie współpracy z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS).

Dogodnym sposobem prezentacji wniosków i rekomendacji jest tabela, którą możemy wydzielić z raportu i zamieścić np. w streszczeniu lub podsumowaniu.

**Tab. nr 14.** Przykład uproszczonej tabeli wniosków i rekomendacji

| WNIOSEK  | REKOMENDACJE  | ADRESAT                      | TERMIN REALIZACJI |
|--|---|------------------------------|-------------------|
| Dla części uczniów treści kształcenia są niezrozumiałe           | Stosowanie indywidualizacji procesu kształcenia poprzez podjęcie następujących działań:<br>a) ...<br>b) ...<br>c) ... | wszyscy nauczyciele          | niezwłoczny       |
| Występują braki w zakresie diagnozy potrzeb edukacyjnych uczniów | Przeprowadzenie szkolenia dotyczącego możliwości diagnozowania potrzeb edukacyjnych ucznia                            | doradca metodyczny, dyrektor | 15.12.2014 r.     |
| Uczniowie są mało zaangażowani w prowadzone zajęcia              | Stosowanie aktywizujących metod kształcenia, takich jak:<br>a) ...<br>b) ...<br>c) ...                                | wszyscy nauczyciele          | niezwłoczny       |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>Obecnie przyjęte kryteria oceniania nie pozwalają na zbadanie wszystkich obszarów działalności ucznia</p> | <p>1. Zmiana przyjętych kryteriów oceniania z uwzględnieniem następujących obszarów...</p> <p>2. Udzielanie informacji zwrotnej uczniom w procesie oceny</p>  | <p>wszyscy nauczyciele</p> <p>wszyscy nauczyciele</p>           | <p>począwszy od II semestru</p> <p>niezwłoczny</p> |
| <p>Duża część nauczycieli nie prowadzi ewaluacji własnej pracy</p>   | <p>1. Pozyskanie informacji dotyczącej ewaluacji własnej pracy</p> <p>2. Monitorowanie programów kształcenia w zawodach</p>   | <p>zespoły przedmiotowe</p> <p>dyrektor, zespół ewaluacyjny</p> | <p>do 31.12.2014 r.</p> <p>niezwłoczny</p>         |
| <p>Część pracodawców nie wiedziała o możliwości uczestniczenia w tworzeniu programu nauczania</p>            | <p>1. Włączanie przedsiębiorców do współpracy ze szkołą poprzez podjęcie następujących działań:<br/>a) ...<br/>b) ...</p> <p>2. Podjęcie współpracy z pracodawcami w takich obszarach działalności szkoły, jak: tworzenie programów nauczania, realizacja praktycznej nauki zawodu...</p> | <p>dyrektor, kierownicy</p>                                     | <p>niezwłoczny</p>                                 |
| <p>Część uwag pracodawców nie została uwzględniona w procesie kształcenia</p>                                | <p>1. Uwzględnienie pozostałych uwag pracodawców w procesie kształcenia</p> <p>2. Udzielenie informacji zwrotnej pracodawcom na temat braku możliwości uwzględnienia niektórych z ich uwag (wraz z uzasadnieniem)</p>   | <p>dyrektor, kierownicy</p>                                     | <p>niezwłoczny</p>                                 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów uzyskanych w trakcie pilotażu narzędzi do ewaluacji wewnętrznej.

Tab. nr 15. Przykład rozbudowanej tabeli wniosków i rekomendacji

| <b>OBSZAR PROBLEMOWY: WSPÓŁPRACA Z PRACODAWCAMI W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA KPS</b> |  |         |                 |
|--|--|---------|-----------------|
| <b>Problem/zjawisko</b>  | Współpraca z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS u uczniów jest niedostateczna. Pracodawcy nie mają poczucia wpływu na sposób rozwijania KPS wśród uczniów naszej szkoły.  |         |                 |
| <b>Skutek</b>  | Szkoła nie kształtuje u uczniów KPS najbardziej pożądanym przez pracodawców. Absolwenci szkoły wykazują istotne deficyty w tym zakresie.   |         |                 |
| <b>Skala ważności</b>  | Nieznaczny   | Istotny | <b>Kluczowy</b> |
| <b>Rekomendacje</b>  | Konieczne jest podjęcie ściślejszej współpracy z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS poprzez podjęcie następujących działań:<br>a) konsultowanie z pracodawcami listy KPS pożądanym w zawodzie,<br>b) konsultowanie z pracodawcami sposobów kształtowania u uczniów KPS,<br>c) zebranie i uwzględnienie uwag pracodawców odnośnie poziomu KPS u uczniów naszej szkoły,<br>d) ... |         |                 |
| <b>Korzyści</b>  | Wzrost poziomu KPS posiadanych przez uczniów. Poprawa sytuacji absolwentów naszej szkoły na rynku pracy; ich większa konkurencyjność w porównaniu z absolwentami podobnych szkół.  |         |                 |
| <b>Adresat rekomendacji</b>  | Dyrekcja szkoły, nauczyciele X, Y, Z.  |         |                 |
| <b>Termin realizacji</b>   | Niezwłoczny.   |         |                 |

Źródło: opracowanie własne.

W celu oceny poprawności raportu ewaluacyjnego warto sobie zadać następujące pytania:

- Czy język raportu jest jasny? Czy jest dostosowany do jego odbiorców?
- Czy raport zaspokaja nasze potrzeby informacyjne? Czy wyczerpująco odpowiada na pytania badawcze?
- Czy w raporcie szczegółowo opisano kwestie metodologiczne? Czy zastosowano triangulację?
- Czy sposób realizacji badania był odpowiedni? Czy przyjęte metody pozwoliły zebrać wszystkie informacje niezbędne do udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze?
- Czy szczegółowo opisano przebieg badania? Czy wskazano na napotkane w jego trakcie trudności?
- Czy podano poziom realizacji założonych prób, tj. ile osób zamierzano przebadać, a ile faktycznie wzięło udział w badaniu w ramach poszczególnych metod badawczych?<sup>45</sup>
- Czy dane zostały zebrane w odpowiedni sposób? Czy uzyskane wyniki są rzetelne?
- Czy poprawnie przeprowadzono analizę danych? Czy była ona niezależna i bezstronna?

<sup>45</sup> W przypadku metod ilościowych poziom realizacji próby wskazujemy poprzez podanie odsetka tych osób (np. 75% pracodawców).



- Czy opisowi wyników towarzyszy ich interpretacja?
- Czy sformułowane wnioski są uprawnione i obiektywne? Czy wskazano jakieś ograniczenia we wnioskowaniu, a jeśli tak, to z czego one wynikają (np. z nieosiągnięcia dostatecznego stopnia realizacji próby)?
- Czy rekomendacje są konkretne, odpowiednio uzasadnione, dostatecznie szczegółowe i możliwe do zastosowania? Czy zawierają adresata oraz termin realizacji?
- Czy załączniki zawierają wszystkie informacje uzupełniające, które były zbyt szczegółowe, by zamieścić je w treści raportu? Czy nie znajdują się w nich informacje, które powinny się znaleźć w głównej części raportu?

### NAJCZĘSTSZE BŁĘDY W OPRACOWYWANIU RAPORTU EWALUACYJNEGO:

- brak informacji na temat koncepcji ewaluacji – jej przedmiotu, zakresu, celu, pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych, a także kwestii metodologicznych, związanych ze sposobem prowadzenia badania,
- brak omówienia danych zamieszczonych na wykresach i w tabelach,
- podawanie odsetków, zamiast liczebności w przypadku mało licznych prób (w odniesieniu do wyników ilościowych),
- podawanie liczebności przy relacjonowaniu wyników wywiadu grupowego (w odniesieniu do tej metody znaczenie ma jedynie fakt pojawienia się zróżnicowanych opinii, a nie ich ilość),
- koncentrowanie się na mocnych stronach przedmiotu ewaluacji z pominięciem stron słabszych, wymagających poprawy (tworzenie „laurek” zamiast prawdziwych raportów),
- brak podsumowania przedstawionych wyników – nieobecność wniosków i/lub rekomendacji,
- mylenie wniosków z wynikami badania lub z rekomendacjami,
- przedstawienie wniosków nie popartych konkretnymi danymi, opieranie się podczas wnioskowania na własnych przeświadczeniach, zamiast na uzyskanych wynikach,
- formułowanie rekomendacji o zbyt ogólnym charakterze lub niemożliwych do wdrożenia,
- brak adresatów i terminów wdrożenia rekomendacji.

Źródło: opracowanie własne.

### Komunikowanie, rozpowszechnienie i wykorzystanie wyników ewaluacji

Wyniki ewaluacji, przekładające się na konkretne rekomendacje, winny być zawsze wcielone w czyn i przekute na określone decyzje i działania służące poprawie jakości pracy szkoły. Nawet najwspanialszy raport ewaluacyjny nie spełni swojej funkcji, jeśli zapisy w nim zawarte pozostaną martwe, dokument zostanie zarchiwizowany, a my nie wprowadzimy do naszej pracy żadnych zmian.

Raport z ewaluacji wewnętrznej jest własnością szkoły i to ona decyduje, kto uzyska dostęp do tego dokumentu. Praktyka pokazuje, że rozpowszech-

nienie wyników ewaluacji w szerszym gronie osób, szczególnie decydentów, może być bardzo korzystne. Ich zrozumienie potrzeby wprowadzenia zmian oraz zaangażowanie w ten proces znacząco zwiększa szanse na uzyskanie wsparcia i w efekcie poprawę jakości przedmiotu ewaluacji. Podzielenie się wynikami badania stanowi okazję do wspólnego przemyślenia aktualnej sytuacji ewaluowanego obszaru działalności szkoły oraz przedyskutowania sposobów rozwiązania zidentyfikowanych trudności. Poza tym, przedstawienie osobom spoza szkoły proponowanych rekomendacji powoduje wzrost naszej motywacji do ich wdrożenia.

Wyniki ewaluacji można prezentować w różny sposób, np. w formie multimedialnej, podczas spotkań z osobami zainteresowanymi ewaluowanymi zagadnieniami oraz decydentami – przedstawicielami np. urzędów pracy.

Cały raport lub jego fragmenty (np. streszczenie czy podsumowanie) można przestać do różnych interesariuszy lub zamieścić na stronie internetowej szkoły. Oczywiście nie ma obowiązku szerokiego rozpowszechniania raportu (minimalne audytorium stanowi rada pedagogiczna). Jednak warto być świadomym tego, że udostępnienie wyników ewaluacji innemu podmiotowi zwiększa prawdopodobieństwo nawiązania współpracy przy ich wykorzystaniu.

Podjmując decyzję o upowszechnieniu raportu, należy zastanowić się nad jego możliwymi odbiorcami oraz ich potrzebami informacyjnymi, które mogą być zróżnicowane. W tej sytuacji do-

brze jest opracować kilka krótkich podsumowań czy streszczeń raportu, które będą kierowane do różnych grup interesariuszy – np. uczniowie mogą być zainteresowani innymi kwestiami niż pracodawcy, a organ prowadzący szkołę jeszcze czymś innym.

Zamiar szerszego udostępnienia wyników ewaluacji może świadczyć o:

- refleksji nad wartością, przydatnością, skutecznością oraz efektywnością prowadzonych przez szkołę działań,
- gotowości do podjęcia dyskusji nad różnymi obszarami działalności szkoły,
- umiejętności oceny mocnych i słabych stron funkcjonowania szkoły,
- chęci rozwoju i doskonalenia jakości pracy szkoły we współpracy z innymi podmiotami.

**Należy pamiętać o sprawdzeniu, czy wyniki ewaluacji zostały wykorzystane w praktyce oraz o dokonaniu oceny efektów ich wdrożenia. Temu celowi może również służyć ewaluacja.**


#### **PRZYKŁADOWI INTERESARIUSZE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOŁACH ZAWODOWYCH:**

- rada pedagogiczna, nauczyciele,
- uczniowie,
- rodzice,
- pracodawcy,
- organ prowadzący,
- przedstawiciele kuratorium oświaty,
- placówki doskonalenia nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne.





The background features a complex arrangement of grey and white gears of various sizes, some with cutouts. Overlaid on this are white line-art patterns resembling circuit boards and flowcharts. A central blue horizontal band contains the title text.

**O narzędziach do ewaluacji  
wewnętrznej procesu wdrażania  
podstawy programowej  
kształcenia w zawodach**

# Rozdział 6



## Rozdział 6. Ewaluacja programu nauczania dla zawodu

Monika Marcinkowska-Bachlińska

Zmiany wymagań wynikające ze zmian przepisów prawa oświatowego wymusiły konieczność opracowania nowych programów nauczania dla zawodów.

Wymagania dotyczące programu nauczania dla zawodu znajdują się w wielu dokumentach. Najpełniej zebrany materiał na ten temat, a także opis, jak interpretować akty prawne i jak w związku z tym konstruować i modyfikować nowe programy znajduje się w poradniku *Programy nauczania dla zawodu...*<sup>46</sup>, wydanym przez KOWEŻiU w ramach projektu „Doskonalenie podstaw kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego”. W poradniku znajdują się wyjaśnienia założeń nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach oraz dokładny przewodnik, jak tworzyć program nauczania dla

zawodu, aby spełniał warunki dopuszczania do realizacji w szkole<sup>47</sup>.

Według nowych przepisów, program nauczania stracił status „ministerialny” i pozostaje w gestii i kompetencji szkoły, stał się – w określonych granicach – wyrazem autonomii szkoły i twórczych działań nauczycieli. To z kolei „wymusiło” na dyrektorach szkół i nauczycielach opracowanie własnych bądź modyfikację istniejących programów nauczania dla zawodów w taki sposób, aby realizowany w szkole program był zgodny z nowymi przepisami prawa oświatowego, kompletny, zaadaptowany do specyfiki szkoły oraz dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.

<sup>46</sup> A. Pfeiffer, M. Suliga, *Programy nauczania dla zawodu. Krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa, 2013.

<sup>47</sup> *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. poz. 752.



**DEFINICJA<sup>48</sup>**

Program nauczania dla zawodu to zbiór usystematyzowanych, celowych układów umiejętności i treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie – określonych odpowiednio w przepisach w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach – wraz ze wskazówkami dotyczącymi realizacji procesu kształcenia i oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia, poprawnych pod względem merytorycznym i dydaktycznym.

Wniosek: podstawowym warunkiem poprawności programu nauczania dla zawodu jest jego zgodność z podstawą programową kształcenia w zawodzie.

Podstawa programowa jest dokumentem kierowanym do dyrektorów szkół, nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, autorów programów nauczania, pracodawców i decydentów wydających postanowienia o uruchomieniu kształcenia w zawodzie w określonej placówce edukacyjnej. Stanowi ona bazę do opracowywania standardów wymagań (uszczegółowienia zapisów podstawy programowej) będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

**Podstawa programowa kształcenia w zawodzie** to obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach nauczania, umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Zawiera obowiązkowe dla danego zawodu i uwzględnione następnie w programach nauczania dla danego zawodu – **zestawy umiejętności i treści nauczania, umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych<sup>49</sup>**.

Nowa podstawa programowa odpowiada (choć w różnym stopniu) na fundamentalne pytania procesu nauczania: *Po co uczyć? Czego uczyć? Jak uczyć?*

<sup>48</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów..., dz. cyt.

<sup>49</sup> Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. nr 205, poz. 1206.

Podstawa programowa przedstawia treści nauczania w języku efektów kształcenia oraz wymagania, jakie powinien posiadać uczeń o przeciętnych uzdolnieniach **na koniec etapu edukacyjnego**. Rezygnując z opisu procesu kształcenia – pozwala go różnicować, w zależności od potrzeb i możliwości uczniów. Podstawa programowa, chociaż określa czego uczyć i czego wymagać od uczniów, z natury rzeczy nie jest dokumentem sugerującym konkretne rozwiązania metodyczne; nie mówi też, w jaki sposób oceniać (choć określa – co powinno być oceniane).

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodzie umożliwia tworzenie własnych programów nauczania, dostosowanych do możliwości i potrzeb uczniów, wyznaczając dla ich autorów wymagania dotyczące zakresu treści kształcenia wynikające z ogólnych celów i zadań kształcenia zawodowego, celów kształcenia w zawodzie, efektów kształcenia oraz organizacyjne wynikające z zalecanych warunków realizacji kształcenia w danym zawodzie i minimalnej liczby godzin kształcenia zawodowego, specyficznych wymagań kształcenia w zawodzie. Tworząc program nauczania, autor musi w nim zawrzeć treści podane w podstawie programowej, przy czym ma różne możliwości, które wynikają ze specyfiki przedmiotu, różnych potrzeb i możliwości uczniów, nauczycieli i szkoły.

„W nowoczesnym ujęciu program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. Na program nauczania składa się ogół dokumentów wyznaczających treści kształcenia [...] również podręczniki dla uczniów i nauczycieli, książki i inne źródła pomocnicze, zbiory zadań i ćwiczeń, środki dydaktyczne oraz testy szerokiego użytku. Każdy program nauczania ma spełnić założone funkcje kształcące, tj. umożliwić uczniom: zdobycie wiedzy i odpowiednich sprawności” (ogólnokształcących, ogólnozawodowych i specjalistycznych) „oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcje wychowawcze, tj. sprzyjając wszechstronnemu rozwojowi osobowości”<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 317.

Program kształcenia zawodowego to też niezbędny do uzyskania kwalifikacji pracowniczych zestaw umiejętności intelektualnych i praktycznych, sprawności i postaw, jakie opanowują i osiągają uczniowie pod kierunkiem nauczycieli w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Jeszcze do niedawna funkcjonował jeden centralnie wprowadzony, obligatoryjny program nauczania każdego przedmiotu i zawodu. Kwestie analizy jego efektywności nie były uznawane za istotne, toteż pojawiły się jedynie w kontekście badań i wyników nauczania.

Dziś możliwe okazało się zróżnicowanie dróg kształcenia, metod nauczania i materiałów dydaktycznych. Możliwie stało się współwystępowanie alternatywnych programów nauczania dla zawodu.

W tej nowej sytuacji autonomii szkoły, gdy to właśnie w szkole powstaje program nauczania dla zawodu i szkoła bierze na siebie odpowiedzialność za jego poprawność i skuteczność ogromnej wagi nabiera ewaluacja programu. Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w sferze edukacji zawodowej ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podniesieniu jej jakości i efektywności. Często zapomina się, że jakość kształcenia jest funkcją szeregu zmiennych czy parametrów mających wpływ na poziom wykształcenia absolwenta szkoły. W sytuacji wprowadzania programów innowacyjnych pod względem struktury i treści należy dążyć do minimalizacji ewentualnych negatywnych skutków wdrażanych programów i działań pedagogicznych im towarzyszących. Konieczna staje się więc umiejętność skutecznego oceniania programu oraz czynników wywierających wpływ na jego realizację. Chodzi głównie o stwierdzenie, czy program powoduje lub może powodować takie skutki, o jakich myślano, konstruując wzorzec, kreując i realizując program.

## 6.1. Etapy ewaluacji programu nauczania dla zawodu

Ocenianie i doskonalenie (optymalizowanie) programu przy wykorzystaniu ewaluacji odbywa się zazwyczaj w trzech etapach.

### ETAP I

Pierwszej ewaluacji powinno się dokonać przed dopuszczeniem programu do użytku w szkole. Polega ona na wykonaniu przez ekspertów pewnych czynności mających charakter analiz i sprowadza się do weryfikacji projektu programu przed zastosowaniem go w praktyce edukacyjnej. W fazie tej należy sprawdzić, czy w programie nauczania dla zawodu zostały uwzględnione:

Ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego.

1. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne.
2. Efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia.
3. Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie.

Następną czynnością jest sprawdzenie zgodności programu nauczania z wymaganiami ramowego planu nauczania, tj. czy uwzględniono:

1. Minimalną liczbę godzin przeznaczoną na realizację przedmiotów ogólnokształcących.
2. Minimalną liczbę godzin w programie kształcenia zawodowego (program o strukturze modułowej, przedmiotowej lub innej).
3. Minimalną liczbę godzin przeznaczonych na kształcenie zawodowe teoretyczne i praktyczne.

### ETAP II

Każdy program powinien być oceniany w praktyce, w trakcie realizacji i/lub po zakończeniu całego cyklu kształcenia.

Ewaluacja kształtująca (formatywna) jest przeprowadzana w toku wdrożenia programu do realizacji.

Polega na badaniu i optymalizacji programu w trakcie jego realizacji. Bada się nie końcowe efekty, lecz sam program i przebieg procesu kształcenia opartego na treściach w nim zawartych. Określa się te aspekty programu, które warto zmienić. Jest to ilościowe i jakościowe badanie o charakterze pilotażowym.

### ETAP III

Ewaluacja podsumowująca (sumatywna) – prowadzona dla oceny całego cyklu realizacji programu, dokonująca globalnej analizy efektów, jakie przyniosła jego realizacja. Jej zadaniem jest ostateczna i całkowita ocena programu metodami zarówno ilościowymi, jak i jakościowymi. Ma chronić przed powielaniem błędów i realizacją programów mało efektywnych, ale także określać co było sukcesem, a co należy zmienić oraz – co najistotniejsze – dlaczego tak jest. Powinna być próbą odpowiedzi na pytanie: czy w efekcie realizacji programu kształcenia zawodowego absolwent uzyskuje odpowiednie kwalifikacje do wykonywania zawodu?

Te trzy, następujące po sobie etapy ewaluacji tworzą pewien cykl, który w przypadku realizacji programów kształcenia zawodowego powinien być elementem stałym i planowo doskonalonym w toku realizowania zadań związanych z wprowadzaniem nowych programów do praktyki szkolnej: planowanie pracy – realizacja planu działania – obserwacja działania – refleksja.



Rys. 10. Cykliczność etapów ewaluacji

Cykl działań ewaluacyjnych wyznacza spiralną drogę, która prowadzi systematycznie do osiągnięcia kolejnych celów w procesie wdrażania nowych rozwiązań do praktyki edukacyjnej, umożliwia podnoszenie jakości kształcenia.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w odniesieniu do programów szkolnych ich ewaluacja to znacznie więcej niż ocena – poprzestanie na samej ocenie programu byłoby mało użyteczne. W toku ewaluacji ocenia się relatywną wartość jej przedmiotu i zbiera informacje, które pozwolą tę ocenę sformułować. Ewaluacja służy sprawdzeniu (i zebraniu dowodów) czy to, co zostało zaplanowane zostało zrealizowane, jak wygląda realna sytuacja w stosunku do teorii. „W przypadku programu chodzi o stwierdzenie, czy program powoduje lub może powodować takie skutki, o jakich myślano, konstruując wzorzec, kreując i realizując program. Dzięki ocenianiu można rozpoznać mocne i słabe strony programu, nim jeszcze znajdzie się on w użyciu, oraz jego skuteczność, gdy już wejdzie do użytku. Zebranie danych o zaletach i wadach programu pozwala wnieść poprawki, porównać różne rozwiązania, utrzymać program w pierwotnej postaci lub w ogóle porzucić”<sup>51</sup> (nie wprowadzać dla kolejnego rocznika). Reforma szkolnictwa zawodowego to walka o dydaktykę efektywną, o wprowadzenie takich zmian, by głównym walorem kształcenia była skuteczność, a przeciwnikiem – pozory skuteczności, wyrażające się nieprzygotowaniem absolwentów do zawodu i ocenami bez pokrycia. Aby dydaktyka była skuteczna, istnieć powinna informacja zwrotna między uczeniem się i nauczaniem. Najbardziej wartościowe pedagogicznie są badania osiągnięć uczestników zajęć prowadzone przez samych nauczycieli.

Program kształcenia (nauczania) jest podstawowym dokumentem, w którym określa się cele, zakres i układ treści kształcenia oraz metod realizacji przedmiotów, przewiduje się także oczekiwane i pożądane efekty kształcenia. Prawidłowo zaprojektowany program stanowi podstawę organizacji procesu

<sup>51</sup> J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki...*, dz. cyt.

kształcenia. Dlatego powinien podlegać ewaluacji, gdyż dopiero zetknięcie z rzeczywistością szkolną pokaże jego prawdziwą wartość. Ewaluuując program, należy w pierwszym rzędzie przeanalizować osiągnięcia tych efektów kształcenia, jakie istotnie program zakłada, i w takim rozumieniu, jakie przez autora programu zostało przyjęte. Proces ewaluacyjny nie ma służyć uzasadnieniu programu, lecz poprawieniu istniejącego stanu rzeczy.

## 6.2. Przedmiot i cel (czego i po co chcemy się dowiedzieć)

Przedmiotem ewaluacji jest program, ale jak wspomniano wcześniej nie program sam w sobie – to, czy spełnia wymogi zostało już sprawdzone – ale program, który podlega procesowi realizacji. Odbywa się to w jakichś warunkach, z udziałem

różnych nauczycieli i uczniów. Ten sam program realizowany w różnym miejscu, czasie i przez innych ludzi za każdym razem będzie jednak trochę inny, inne będą trudności i problemy. Ewaluacja nie powinna być jednorazowa, gdyż realizacja tego samego programu nauczania dla zawodu wprowadzana w kolejnych latach (dla kolejnych roczników uczniów) może (i powinna) znacznie się różnić. Nie znaczy to wcale, że program nagle stał się zły. Znaczy to tylko, że doświadczenie nauczycieli, inna grupa uczniów i ogólne warunki kształcenia odgrywają ogromną rolę i mogą zarówno „poprawić” średni program, jak i „pogorszyć” program bardzo dobry.

H. Talmage<sup>52</sup> zaproponowała pięć rodzajów pytań, które można wykorzystać w ewaluacji programu nauczania.

Tab. nr 16. Pytania ewaluacyjne programu nauczania

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| Pytania ewaluacyjne programu nauczania | Pytania o wartość wewnętrzną      |
|  | Pytania o wartość instrumentalną  |
|  | Pytania o wartość względną        |
|  | Pytania o możliwość optymalizacji |
|  | Pytania o ostateczną decyzję      |

Pytania o **wartość wewnętrzną programu** dotyczą zgodności prezentowanych treści programowych ze stanem wiedzy z określonej dziedziny, zasadności ułożenia i zaprezentowania treści.

Pytania o **wartość instrumentalną** dotyczą przeznaczenia oraz adresata programu. W przypadku tych pytań istotne są zagadnienia odnoszące się do zamierzeń programowych i efektu tych zamie-

rzeń, czyli osiągnięć uczniów, np.: W jakim stopniu uczniowie opanowali treści programowe?

Pytania o **wartość względną** to pytania nauczycieli, którzy stają przed wyborem nowego programu i muszą dokonać porównania kilku dokumentów. W ocenie należy zadać pytania dotyczące osiągnięć uczniów, łatwości realizacji programu, wymagań w stosunku do bazy materialnej szkoły (wypo-

<sup>52</sup> A. Galant, *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012, s. 92–100.

sażenie, niezbędne materiały), charakteru, specyfiki szkoły oraz potrzeb społeczności lokalnej.

Pytania o **możliwość optymalizacji** dotyczą wzmocnienia skuteczności w realizacji programu np.: W jaki sposób program motywuje uczniów do pracy, zwiększa ich zainteresowanie nauką? W jaki sposób udoskonalić treści programowe, materiał, formy i metody pracy, aby zoptymalizować proces dydaktyczny.

Pytania o **ostateczną decyzję**. Na podstawie zgromadzonych informacji należy sformułować pytania dotyczące realizacji, odrzucenia lub modyfikacji programu nauczania<sup>53</sup>.

#### Zadaniem ewaluacji programu jest:

- umożliwienie podjęcia decyzji, czy program ma być realizowany, czy w nowym cyklu edukacyjnym należy wdrażać nowy program,
- określenie, w jaki sposób można wprowadzić ulepszenia do programu:
  - odnośnie metod, technik, środków dydaktycznych,
  - odnośnie optymalizacji całego procesu dydaktycznego,
  - ułatwiających wdrażanie korelacji międzyprzedmiotowych,
  - lepiej wykorzystując bazę technodydaktyczną itd.,

czyli jakie zmiany w programie nauczania dla zawodu spowodują podniesienie jakości kształcenia.

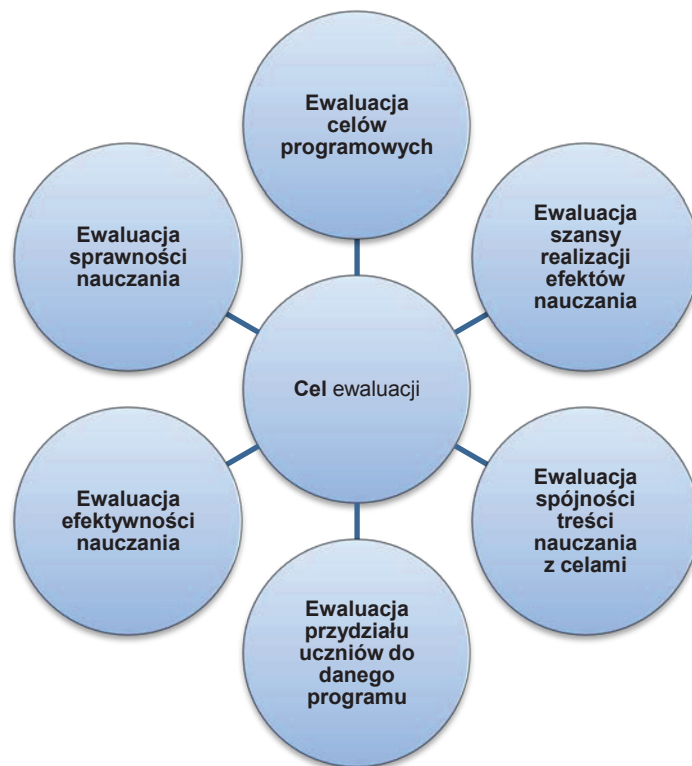
H. Komorowska<sup>54</sup> podała sześć rodzajów zadań (celów), jakie może stawiać sobie ewaluacja programu nauczania – należy pamiętać jednak, że nie jest to lista zamknięta. Cel ewaluacji powinien być dostosowany do wymagań osób zainteresowanych badaniem.

1. Ewaluacja celów<sup>55</sup> programowych – ma charakter teoretyczny, dotyczy oceny zasadności (racjonalności) budowania celów programu.
2. Ewaluacja szansy realizacji ustanowionych celów/efektów nauczania/kształcenia – ma charakter empiryczny; dotyczy oceny zakresu celów, czyli określenia stopnia trudności programu, możliwości ich realizacji w szkołach masowych i elitarnych. W tym przypadku istotna jest również ocena dostosowania zaproponowanych przez autora metod nauczania do dyspozycji uczniów, rodzaju szkoły.
3. Ewaluacja spójności treści nauczania z celami/efektami kształcenia – dotyczy oceny stopnia korelacji celów i treści, przykładem braku takiej spójności może być sytuacja, gdy autor programu języka polskiego formułuje cel/efekt kształcenia w ten sposób – pisze poprawnie pod względem ortograficznym; natomiast w zakresie treści nie proponuje zapisów dotyczących ortografii.
4. Ewaluacja przydziału uczniów do danego programu dotyczy efektywności działań, w wyniku których określono poziom umiejętności uczniów i przydzielono ich do grup realizujących program o odpowiednim stopniu trudności.
5. Ewaluacja efektywności nauczania – celem oceny staje się stopień realizacji celów/efektów kształcenia zamierzonych przez autora programu oraz określenie czynników wpływających na osiągnięcia uczniów (oprócz programu nauczania – wpływ domu, środowiska, rola korepetycji itp.).
6. Ewaluacja sprawności nauczania dotyczy optymalizacji procesu dydaktycznego (skrócenie czasu przeznaczanego na realizację określonych treści i osiągnięcia celów wskazanych przez autora programu, zmniejszenie kosztów i nakładu pracy nauczyciela i/lub uczniów w celu uzyskania tych samych efektów).

<sup>53</sup> A. Galant, *Ewaluacja programu...*, dz. cyt.

<sup>54</sup> H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.

<sup>55</sup> Podział ten powstał w 1999 r. Obecnie nie mówimy o celach, lecz o efektach kształcenia, podwójna nomenklatura powstała poprzez dodanie – zamianę określeń przez autora.



**Rys. 11.** Rodzaje zadań (celów), jakie może stawiać sobie ewaluacja programu nauczania

Źródło: Olszowska, 2012<sup>56</sup>.

Cel procesu ewaluacyjnego programu kształcenia dla zawodu może być określony szeroko – ewaluacji podlegają wtedy wszystkie aspekty realizacji programu, lub wąsko – wtedy proces ewaluacyjny obejmuje tylko wycinek obszaru, jakim jest realizacja programu kształcenia dla zawodu. Szerokość określenia celu będzie zależna od potrzeb placówki. Najkrócej można powiedzieć, że badaniu powinno podlegać to, co jest w polu rzeczywistego zainteresowania wszystkich uczestników ewaluacji, a także takie elementy rzeczywistości, które mają szansę podlegać zmianom.

#### **Przykłady określania celu ewaluacji w obszarze badania programu kształcenia dla zawodu:**

1. Analiza przebiegu procesu realizacji programu kształcenia dla zawodu.
2. Zdiagnozowanie, w jakim stopniu realizacja programu pozwala osiągnąć wybrane efekty
3. Określenie zmian w procesie kształcenia spowodowanych wprowadzeniem programu.
4. Rozpoznanie czynników sprzyjających i niesprzyjających (ułatwiających-utrudniających) realizacji programu kształcenia dla zawodu.
5. Ustalenie, jakiego rodzaju modernizacja programu nauczania dla zawodu może spowodować optymalizację procesu kształcenia.
6. Określenie, czy i w jakim zakresie program wymaga modernizacji i optymalizacji.
7. Rozpoznanie warunków realizacji programu kształcenia dla zawodu, które muszą być spełnione, aby realizacja programu kształcenia dla zawodu przyniosła zakładane efekty.

<sup>56</sup> G. Olszowska, *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012.

8. Ustalenie, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia (efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów; efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów; efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie) są rzeczywiście realizowane.
9. Zdiagnozowanie, które metody pracy dały oczekiwane rezultaty, a które należy zmienić?
10. Analiza warunków bazowych, wyposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne, oraz organizacji pracy szkoły – czy gwarantują realizację założonych celów i efektów kształcenia?
11. Określenie stopnia i sposobu, w jakim program kształcenia ogólnego współgra z programem kształcenia praktycznego w ramach programu kształcenia dla zawodu.

W proponowanej w niniejszym poradniku ewaluacji programu nauczania dla zawodu cele ewaluacji zostały określone następująco.

### OKREŚLENIE JAKOŚCI I SKUTECZNOŚCI REALIZACJI PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU W ZAKRESIE:

- osiągnięcia szczegółowych efektów kształcenia,
- doboru oraz zastosowania form, metod i strategii dydaktycznych,
- współpracy z pracodawcami,
- wykorzystania bazy technodydaktycznej.

Jeżeli cel badania został określony szeroko, niektóre z przykładowych celów wąskich pojawią się w roli pytań badawczych. Ważne jest, żeby pamiętać, że czasem „mniej znaczy lepiej”. Szkoła może zrealizować tylko jeden lub dwa projekty ewaluacji dotyczące części programu nauczania dla zawodu – takie, które są dla niej najistotniejsze.

Ewaluacji można poddać także:

- poszczególne fragmenty programu,
- jednostki edukacyjne,
- poszczególne metody lub
- środki dydaktyczne.

**Przedmiot i cel ewaluacji musi być ujęty w planie nadzoru pedagogicznego.** Po określeniu przedmiotu i celu ewaluacji wewnętrznej należy ustalić pytania badawcze (kluczowe), konkretyzujące przedmiot ewaluacji. Tworzenie ich polega na rozbięciu przedmiotu ewaluacji na szczegółowe kwestie i nadanie im formy pytań.

Nie są to jeszcze pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją, ale pytania, na które odpowiedzi poszukiwać się będzie w trakcie całego procesu badawczego, a sformułowane odpowiedzi staną się następnie podstawą rozdziału analitycznego raportu ewaluacyjnego i wyznaczą strukturę tego rozdziału.

### Jak korzystać z proponowanego materiału

Każdy proces ewaluacyjny ma podobną procedurę. Decydując się na wybór obszaru ewaluacji należy określić, jaka wiedza jest potrzebna i do czego będzie służyć – w jaki sposób będzie można wykorzystać zebrane dane. Oczywiście najlepiej jest wybrać taki obszar, o którym wiedza jest niepełna, który jest nowy, uległ zmianom lub istnieje podejrzenie, że z jakichś powodów nie funkcjonuje w sposób satysfakcjonujący.

Ewaluacja wewnętrzna powinna wynikać z wymogów wewnętrznych, czyli potrzeb konkretnej szkoły, i odnosić się do bieżących problemów, których rozwiązania szkoła poszukuje projektując i wdrażając różnorodne programy. Ewaluację należy ogniskować na przebiegu realizacji tych programów (ewaluacje formatywne) oraz ich efektach (ewaluacje konkluzywne).

## Co należy zrobić?

1. Zanim zapadnie decyzja o ewaluacji programu nauczania dla zawodu dyrektor i nauczyciele powinni zadać sobie kilka podstawowych pytań.

Czy program nauczania dla zawodu realizowany w szkole:

- jest zgodny z wytycznymi zawartymi w odpowiednich przepisach, a przede wszystkim, czy jest zgodny z podstawą programową kształcenia w zawodach, obejmuje wszystkie przedmioty i cały cykl dydaktyczny,
- pozwala na osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia,
- jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, nauczycieli i jest do zrealizowania w bazie technodydaktycznej, jaką dysponuje szkoła,
- spełnia wymagania przyszłych pracodawców (odpowiada na zgłaszane przez nich wymagania),
- jest realizowany zgodnie z założeniami i nie ma trudności w jego realizacji.

Jeśli na wszystkie powyższe pytania można udzielić twierdzących i wyczerpujących odpowiedzi – nie ma potrzeby poddawania ewaluacji tego obszaru. Jeśli jednak są wątpliwości – warto przyjrzeć się programowi bliżej. Nowe programy funkcjonują w szkołach od dwóch lat – warto sprawdzić, jak działają te „nowe” produkty w konkretnych warunkach danej szkoły.

**Decyzja o przedmiocie ewaluacji wewnętrznej zawsze powinna być przedyskutowana z całą radą pedagogiczną.**

### Uwaga:

Należy zdecydować, który z realizowanych w szkole programów nauczania dla zawodu będzie ewaluowany. Decyzję podejmuje dyrektor po konsultacji z nauczycielami. Ewaluację można przeprowadzić dla jednego programu nauczania. Jeśli w szkole realizowanych jest

jednocześnie kilka programów nauczania dla zawodu (a tak jest najczęściej) można ewaluować każdy z nich osobno. Oznacza to, że do ewaluacji **każdego** programu nauczania zawodu obowiązuje cały pakiet narzędzi i cała procedura ewaluacyjna.

2. Jeżeli wcześniej nie odbyło się szkolenie dotyczące ewaluacji wewnętrznej, należy na zebraniu rady pedagogicznej przekazać podstawowe informacje na temat ewaluacji wewnętrznej, jako badania w działaniu. Warto w tym momencie przypomnieć (wyjaśnić) różnicę pomiędzy monitoringiem, ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną. Im więcej wiedzy o istocie ewaluacji wśród jej uczestników, tym większe szanse na zebranie rzeczywiście istotnych informacji, pozwalających na wprowadzenie skutecznych zmian.
3. Konieczne jest też poinformowanie wszystkich przyszłych uczestników ewaluacji o:
  - przedmiocie ewaluacji, jej celach,
  - planowanym sposobie jej przeprowadzenia,
  - metodach i czasie trwania ewaluacji (przedstawienie harmonogramu czynności),
  - dla kogo jest planowane badanie i kto będzie z niego korzystał (oraz w jaki sposób), a także o sposobie udostępnienia wyników badania.
4. Kolejnym krokiem jest powołanie zespołu ewaluacyjnego, który będzie odpowiedzialny za przygotowanie i zrealizowanie badania ewaluacyjnego w szkole, a następnie zajmie się opracowaniem i zaprezentowaniem otrzymanych wyników. Warto tutaj określić role i zakresy odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu (koordynatora, osób zbierających dane, autorów analiz i raportu).
5. Ustalenie realnego harmonogramu prac, czyli dyskusja o tym, ile czasu i jakie środki nale-



ży zapewnić. Ewaluacja jest procesem, a nie kilkudniową akcją. Warto zatem przemyśleć dokładnie kwestię, jak w perspektywie jednego roku szkolnego zaplanować poszczególne czynności. W ich zakres wchodzi, oprócz etapu planowania i przygotowania ewaluacji, zbieranie i opracowywanie danych, przygotowanie raportu, upowszechnienie wyników ewaluacji. W harmonogramie warto dokonać identyfikacji dat granicznych dla realizacji głównych etapów badania.

6. Zapoznanie się z prezentowaną propozycją ewaluacji programu nauczania dla zawodu.
7. Określenie próby badawczej – zgodnie z wymogami prezentowanego badania.
8. Ustalenie sposobu przeprowadzenia badań ankietowych (wersja papierowa/elektroniczna).
9. Przeprowadzenie ewaluacji programu nauczania dla zawodu.
10. Analiza i interpretacja zgromadzonych danych.
11. Sporządzenie i udostępnienie raportu końcowego wszystkim ustalonym wcześniej odbiorcom.
12. Dyskusja na radzie pedagogicznej nad wynikami ewaluacji i podjęcie decyzji o tym, jakie działania należy przedsięwziąć w wyniku otrzymanych informacji.

**Materiały do ewaluacji wewnętrznej programu nauczania dla zawodu.** Punktem wyjścia do prac nad propozycjami ewaluacji zamieszczonymi w niniejszym poradniku były działania podjęte w projekcie „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”.

Przygotowując propozycje ewaluacji, wzięto pod uwagę różnice w podejściu do ewaluacji, wynikające z różnych doświadczeń i różnych podstaw teoretycznych. Wobec trudności i ograniczeń, ja-

kie wynikają z konkretnych podejść teoretycznych oraz możliwości zastosowania licznych wymagań w warunkach przeciętnej szkoły, zaproponowano następującą ewaluację wewnętrzną:

- formatywną (program wszedł do realizacji, ale realizacja jeszcze się nie zakończyła),
- jako doświadczenie kompleksowe – zawierającą elementy zarówno jakościowe jak i ilościowe,
- międzyosobową,
- analityczną,
- fokusową – obejmującą część całego obszaru tematycznego.

### 6.3. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego

#### PRZEDMIOT EWALUACJI: (CZEGO CHCEMY SIĘ DOWIEDZIEĆ)

##### Proces realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania szkoły.

Czyli: w procesie ewaluacji mają być zebrane informacje o tym, w jaki sposób rzeczywiście realizowane są założenia programowe i jak przebiega realizacja zaplanowanych działań. Po co dokładnie chcemy to sprawdzić, jakich informacji oczekujemy określone jest przez cel.

#### CEL EWALUACJI:

##### Określenie jakości i skuteczności realizacji programu nauczania dla zawodu w zakresie:

- osiągnięcia szczegółowych efektów kształcenia,
- doboru oraz zastosowania form, metod i strategii dydaktycznych,
- współpracy z pracodawcami,
- wykorzystania bazy technodydaktycznej.

Takie ujęcie celu ewaluacji wyznacza kierunek badania i pozwala na postawienie pytań badawczych, uściślających cel i określających problemy, na które ewaluatorzy będą poszukiwali odpowiedzi.

**PYTANIA KLUCZOWE – BADAWCZE:**

1. W jakim stopniu efekty kształcenia założone na danym etapie edukacji zostały osiągnięte?
2. Jakie formy organizacji lekcji, metody i strategie dydaktyczne są skuteczne w osiąganiu efektów kształcenia oraz atrakcyjne dla uczniów?
3. W jakim stopniu program nauczania dla zawodu jest dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów?
4. Jaki jest zakres i formy współpracy z pracodawcami?
5. W jakim stopniu dostępna baza technodydaktyczna spełnia warunki dla prawidłowej realizacji programu nauczania dla zawodu?

6. Jakie są bariery w realizacji programu nauczania dla zawodu oraz możliwości jego optymalizacji?

Kryteria ewaluacji wyodrębniono, aby konkretnie wskazać, co w ramach prowadzonej ewaluacji będzie podlegało ocenie. Funkcją kryteriów ewaluacji jest uszczegółowienie pytań kluczowych, czyli dookreślenie celu i przedmiotu, by gromadzić tylko te informacje, które są rzeczywiście potrzebne.

W celu oceny poziomu spełnienia określonego kryterium, do każdego kryterium ustalono wskaźniki (czyli postawiliśmy pytanie: Na podstawie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń można z dużym prawdopodobieństwem określić jakość oferty programowej? Skąd będą czerpane dane badawcze?).

| KRYTERIA EWALUACJI   | WSKAŹNIKI EWALUACJI   |
|--|---|
| Skuteczność osiągania założonych efektów kształcenia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopień znajomości zaplanowanych efektów kształcenia przez uczniów</li> <li>• jakość monitorowania osiągnięć uczniów przez nauczycieli</li> <li>• poziom osiągnięcia założonych efektów kształcenia przez uczniów (wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych, oceny wystawiane uczniom przez nauczycieli)</li> <li>• wdrożenie wniosków z monitorowania efektów kształcenia</li> </ul>  |
| Adekwatność oraz atrakcyjność doboru form i metod zastosowanych do realizacji efektów zakładanych w programie nauczania dla zawodu | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zróżnicowanie form i metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli podczas realizacji programu</li> <li>• zakres wykorzystywania metod aktywizujących w nauczaniu ogólnym i teoretycznym zawodowym</li> <li>• poziom atrakcyjności stosowanych przez nauczycieli form i metod kształcenia z punktu widzenia uczniów</li> <li>• stopień dostosowania form i metod nauczania do efektów kształcenia</li> <li>• poziom wdrożenia uczniów do samodzielności poprzez stosowane formy i metody kształcenia</li> <li>• zakres współpracy nauczycieli przy realizacji i monitorowaniu programu nauczania dla zawodu</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| Trafność doboru programu kształcenia w zawodzie do potrzeb i możliwości uczniów                 | odsetek nauczycieli konsultujących program nauczania dla zawodu/<br>zaangażowanych w tworzenie programu dla zawodu<br>stopień osiągnięcia szczegółowych efektów kształcenia przez uczniów<br>stopień trudności realizacji programu nauczania dla zawodu z punktu widzenia nauczycieli<br>stopień atrakcyjności programu nauczania dla zawodu z punktu widzenia uczniów<br>poziom zapewnienia przez szkołę warunków do realizacji programu nauczania dla zawodu (dostępność i jakość bazy technodydaktycznej) |
| Skuteczność współpracy szkoły z przedsiębiorcami/pracodawcami                                   | udział pracodawców w tworzeniu programu nauczania dla zawodu<br>częstotliwość oraz zakres współpracy szkoły z pracodawcami i innymi podmiotami zewnętrznymi  |
| Adekwatność warunków realizacji programu nauczania dla zawodu do założonych efektów kształcenia | stopień adekwatności i wykorzystania bazy technodydaktycznej szkoły w realizacji programu nauczania dla zawodu   |
| Efektywność procesu dydaktycznego   | opinie nauczycieli na temat możliwości optymalizacji procesu dydaktycznego   |

Z powyższych założeń merytorycznych wynikają założenia metodologiczne badania ewaluacyjnego. Proponowane metody badawcze to:

- badanie ankietowe,
- zogniskowany wywiad grupowy,
- analiza źródeł zastanych – dokumentacja szkolna.

Zgodnie z przyjętą w metodologii badania ewaluacyjnego zasadą triangulacji, w badaniu wykorzystano:

- różne źródła informacji – nauczyciele, uczniowie, pracodawcy, dokumentacja (triangulacja źródeł danych),
- różne metody badawcze – ankietę, zogniskowany wywiad grupowy, analizę danych zasta-

nych – dokumentów (triangulacja metod badawczych),

- zaleca się także, aby badanie było prowadzone i analizowane przez zespół ewaluatorów, co pozwala uzyskać szerszy obraz przedmiotu badania i uniknąć błędów interpretacyjnych (triangulacja perspektyw badawczych).

W celu uzyskania pełniejszego obrazu badanego przedmiotu odpowiedzi na postawione pytania badawcze będą uzyskiwane w oparciu o dane pochodzące zarówno z badań ilościowych i jakościowych, jak i analizy danych zastanych (analizy dokumentacji). Pełny ogląd sytuacji możliwy będzie dzięki zgromadzeniu materiału pochodzącego ze wzajemnie uzupełniających się metod badawczych.

## PRZYKŁAD TRIANGULACJI W PROPONOWANYCH NARZĘDZIACH BADAWCZYCH

### KRYTERIUM

- adekwatność oraz atrakcyjność doboru zastosowanych form i metod nauczania do realizacji zakładanych w programie nauczania dla zawodu szczegółowych efektów kształcenia

### WSKAŹNIK

- poziom atrakcyjności stosowanych przez nauczycieli form i metod kształcenia z punktu widzenia uczniów

### W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli pytamy:

*Jakie metody prowadzenia swoich zajęć uważa Pan/i za atrakcyjne dla uczniów?*

oraz

*Proszę ocenić zaangażowanie uczniów podczas Pana/Pani zajęć:*

- na ogół nikt lub prawie nikt nie jest zaangażowany*
- na ogół mniejszość jest zaangażowana*
- na ogół mniej więcej połowa jest zaangażowana*
- na ogół większość jest zaangażowana*
- na ogół wszyscy lub niemal wszyscy są zaangażowani*

### Natomiast w kwestionariuszu ankiety dla uczniów znajduje się pytanie:

*W jakim stopniu sposób realizacji zajęć kształcenia w zawodzie jest dla Ciebie atrakcyjny?*

*Udziel odpowiedzi zakreślając na skali wartość od 1 do 5, gdzie 1 oznacza najniższy stopień atrakcyjności zajęć, a 5 najwyższy*

oraz

*Który sposób prowadzenia zajęć kształcących w zawodzie powoduje, że się angażujesz i jesteś aktywny/a?*

*(można wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)*

- praca w parach*
- praca w grupach*
- dyskusja*
- referaty*
- prezentacje uczniów*
- obserwacja*
- ćwiczenia praktyczne*
- projekt*
- burza mózgów*
- symulacje*
- odgrywanie ról*
- inne, jakie*

**Uwaga:**

**Zgodnie z podanymi przykładami należy prześledzić wszystkie narzędzia w celu znalezienia triangulacji. Będzie to podstawa do formułowania wniosków o rekomendacji w raporcie ewaluacyjnym.**

**Próba badawcza. Badaniem ewaluacyjnym powinni zostać objęci:**

- a. wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego realizujący ewaluowany program nauczania dla zawodu – badanie ankietowe, wywiad grupowy,
- b. uczniowie (klasy I i II), kształceni według ewaluowanego programu nauczania dla zawodu – badanie ankietowe,
- c. współpracujący ze szkołą przedsiębiorcy/pracodawcy odpowiedni dla zawodu, którego dotyczy ewaluowany program,
- d. dokumenty zawierające informacje o ewaluowanym programie nauczania dla zawodu.

**Narzędzia do ewaluacji programu nauczania dla zawodu**

W aneksie do poradnika znajduje się pakiet narzędzi do przeprowadzenia badania ewaluacyjnego, w którego skład wchodzi:

1. kwestionariusz ankiety dla uczniów,
2. kwestionariusz ankiety dla nauczycieli,
3. kwestionariusz ankiety dla pracodawców/przedsiębiorców,
4. scenariusz wywiadu grupowego z nauczycielami (FGI),
5. arkusz analizy dokumentów.

**Uwagi „techniczne” do realizacji badania:**

Ad 1. i 2.

Kwestionariusze ankiet można wykorzystać w wersji „papierowej” albo zamieścić w wersji elektronicznej. W obydwu przypadkach należy

zadbać o odpowiednie warunki dla uczestników badania (bez presji czasowej, bez bezpośredniego nadzoru). Może być też potrzebne omówienie z uczniami niektórych określeń zawartych w kwestionariuszach ankiet oraz sposobu wypełniania kwestionariuszy.

Ad 3.

W przypadku przedsiębiorców/pracodawców wskazane jest, aby kwestionariusz wypełniały osoby zajmujące się uczniami. Konieczne jest dokładne poinformowanie przedsiębiorców/pracodawców o celu badania i ważności ich opinii.

Ważne jest, aby jak najwięcej kwestionariuszy zostało wypełnionych. Im większa liczba osób biorących udział w badaniu tym większe prawdopodobieństwo prawdziwości otrzymanych danych.

Ad 4.

Scenariusz wywiadu grupowego (fokusowego) z nauczycielami jest uzupełniony o szczegółową instrukcję sposobu jego przeprowadzenia. Ogólne zasady prowadzenia wywiadu grupowego są takie same:

- wywiady grupowe polegają na uzyskiwaniu rezultatów wygenerowanych wspólnie przez uczestników badania. Ich celem jest poznanie i zrozumienie zachowań i procesów w określonych sytuacjach;
- liczba wywiadów zależna jest od wielkości próby badawczej. Jeśli wywiad miałby być prowadzony z dużą grupą nauczycieli warto badanych losowo podzielić na mniejsze grupy. Z małą grupą łatwiej jest ustalić dogodny dla wszystkich termin, a także zadbać by wszyscy uczestnicy wywiadu mieli czas na wyrażenie swoich poglądów. Optymalna liczebność grupy to 6–10 osób;
- przeciętny czas trwania wywiadu waha się w granicach 90–120 minut, w zależności od aktywności uczestników i umiejętności prowadzących trzymania się ściśle tematów przewidzianych w scenariuszu;

- miejsce przeznaczone na wywiad jest również istotne. Nie powinna to być zbyt duża ani zbyt mała sala, a wszyscy uczestnicy powinni mieć możliwość bezpośredniej komunikacji. Dlatego wskazane jest, aby uczestnicy usiedli w kole;
- wywiad powinien być rejestrowany, a uczestnicy powiadomieni o tym. Rejestracja jest bardzo przydatna przy analizie wywiadu. Na przebieg badania wpływa kontekst społeczny, gdyż uczestnicy badania wyrażają swoje poglądy i jednocześnie przysłuchują się opiniom innych. Pozwala to na poznanie zachowań uczestników badania, które mogą być zbliżone do występujących w rzeczywistości – ujawniają się postawy i przekonania, które nie są kształtowane tylko przez bodźce wewnętrzne. Dzięki rejestracji wywiadu analizie jakościowej może być poddany cały przebieg badania i wszystkie wypowiedzi uczestników wywiadu. Interpretacja powinna uwzględniać również kontekst wypowiedzi oraz wzajemne relacje uczestników, a czasem też reakcje niewerbalne. Analiza wypowiedzi dotyczy zarówno relacji między poszczególnymi kwestiami danego uczestnika podczas trwania całego wywiadu, jak i między wypowiedziami różnych osób na określony temat. Wstępna analiza pozwala na określenie wiarygodności danych. O mniejszej prawdziwości odpowiedzi może świadczyć wypowiedzenie przez większość podobnych sądów ogólnie społecznie akceptowanych oraz wewnętrzne sprzeczności w wypowiedziach danego uczestnika.

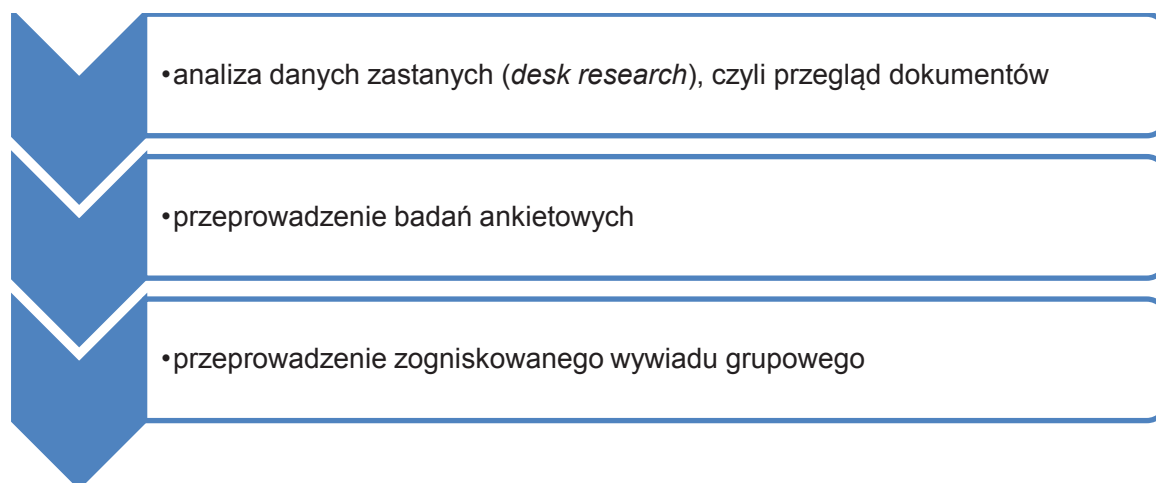
W wywiadzie grupowym szczególna rola przypada moderatorowi, czyli osobie prowadzącej wywiad. Niezbędne są jego specjalne predyspozycje oraz przygotowanie i pewne doświadczenie. Każde badanie wymaga dokonania przez niego wyboru

stopnia własnej ingerencji w przebieg dyskusji. Powinien przy tym umieć pogodzić swe życzliwe zainteresowanie każdą wypowiedzią z neutralnością wobec wszystkich uczestników i ich opinii. Osoba prowadząca badanie powinna zidentyfikować uczestników, utrudniających prowadzenie wywiadu i narzucających własne zdanie oraz nieśmiałyłych wymagających motywowania do udziału w dyskusji, aby odpowiednio zapewnić wszystkim możliwość swobodnej wypowiedzi. Błędem podczas prowadzenia wywiadu jest poruszanie się w obszarze racjonalnych deklaracji, uświadamianych poglądów uczestników czy zbieranie opinii bez próby poznawania ich przyczyn. Dynamikę grupy blokuje zadawanie tego samego pytania po kolei każdemu z uczestników i wymaganie, aby każdy odpowiedział na wszystkie pytania. Trzeba jednak być bardzo uważnym, aby nie otrzymać odpowiedzi ogólnych i nic nie wnoszących do badania.

Ad 5.

Analiza danych to punkt wyjścia do zbierania innych danych lub uzupełnienie informacji uzyskanych z innych źródeł. Arkusz analizy dokumentów **jest jedynie podpowiedzią**, gdzie należy szukać odpowiednich zapisów potwierdzających podejmowane działania. Nie oznacza to, że we wszystkich dokumentach odnośne zapisy się znajdują, ani że we wszystkich dokumentach **muszą** być, lecz że **mogą** się tam znaleźć. Jeżeli odpowiednich zapisów w tych dokumentach nie ma – warto się przyjrzeć, czy praca kadry pedagogicznej jest wystarczająco dokumentowana. Odpowiednie udokumentowanie pracy może być także przydatne do ewaluacji zewnętrznej i monitoringu.

**Schemat badawczy ewaluacji wewnętrznej procesu realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania szkoły przedstawia się więc następująco.**



Rys. 12. Ewaluacja wewnętrzna procesu realizacji programu nauczania dla zawodu

### Uwagi końcowe:

- Dyrektor szkoły i przewodniczący zespołu ewaluacyjnego powinni monitorować przebieg ewaluacji, wspierać działania członków zespołu.
- Przewodniczący zespołu powinien kontrolować zgodność z harmonogramem działań prowadzonych przez ewaluatorów.
- Po zakończeniu badań zespół powinien się spotkać w celu wspólnej analizy zebranych danych i wypracowania wniosków i rekomendacji.
- Sporządzenie raportu końcowego najczęściej należy do przewodniczącego zespołu, choć jest to zasada niepisana i nie musi być stosowana.
- Raport może być napisany w formie odręcznej lub elektronicznej. Może mieć postać sprawozdania lub prezentacji – forma raportu powinna być uzgodniona z zespołem, a pod-

stawowym kryterium jest jego czytelność i łatwość udostępnienia wszystkim zainteresowanym.

- Ostatnim działaniem jest wprowadzenie wniosków i rekomendacji zawartych w raporcie w życie i monitorowanie efektów zmian.

Warto pamiętać, że nie wystarczy przeprowadzenie jednorazowej ewaluacji. Jeśli raz zbadaliśmy jak funkcjonuje wybrany obszar życia szkoły i w wyniku badań wprowadziliśmy zmiany, to po pewnym czasie należy sprawdzić, czy zmiany przyniosły efekty. Dlatego też musimy znowu zaprojektować i przeprowadzić ewaluację. Takie działanie pomoże w doskonaleniu, bowiem ewaluacja może być instrumentem rozwoju. Rozwój ten jest możliwy tylko wtedy, gdy ewaluacja prowadzi do uspołecznionej refleksji oraz pozwala ujawniać istotne dla instytucji, a także dla konkretnych osób i grup społecznych, kwestie, pytania, szanse i zagrożenia tkwiące w chwili obecnej i najbliższej przyszłości.

## Jak przebiegała ewaluacja programu nauczania dla zawodu w naszej szkole – przykład dobrej praktyki

Wanda Kozyra

W Zespole Szkół Technicznych „Mechanik” w Jeleń Górze od lat prowadzona jest systematyczna ewaluacja wewnętrzna w różnych obszarach działań, a obecnie w zakresie określonych wymagań.

W roku szkolnym 2014/2015 przyjęto do zbadania pilotażowego m.in. obszar działań w zakresie określonych wymagań: **Realizacja programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania szkoły.**

1. Dyrektor szkoły zorganizował spotkanie z powołanym zespołem ds. ewaluacji. Przedstawił uwagi i wytyczne do przeprowadzenia pilotażowej ewaluacji w ramach projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach” realizowanego przez KOWEZiU. Przekazał wzory opracowanych dokumentów: metryczkę do sposobu przeprowadzenia ewaluacji, przykładowe kwestionariusze dla nauczycieli, uczniów, pracodawców, scenariusz wywiadu fokusowego dla nauczycieli oraz uwagi ogólne dla zespołu ewaluacyjnego.
2. Dokonano wyboru programu nauczania realizowanego w szkole – zdecydowano, że będzie to autorski program dla zawodu technik budownictwa.
3. Zespół zapoznał się z otrzymaną dokumentacją. Następnie opracował harmonogram prac, dokonał wyboru przewodniczącego i podziału obowiązków.
4. Dokonano wyboru klas do przeprowadzenia badania. Członkowie zespołu skorzystali z pomocy innych nauczycieli w celu opracowania elektronicznej formy przeprowadzenia badania wśród uczniów.
5. Wybrano grupę badawczą spośród nauczycieli. Powielono kwestionariusze dla nauczycieli.
6. Przeprowadzono ankietowanie uczniów i nauczycieli. Przed samym badaniem udzielono respondentom wskazówek – w jakim celu prowadzone jest badanie, jaką rolę pełni ewaluacja – oraz podano, że wszyscy uczestniczą w badaniu pilotażowym.
7. Zgodnie z opracowanym scenariuszem przeprowadzono fokusowy wywiad grupowy z nauczycielami.
8. Przeprowadzona została analiza dokumentów szkolnych pod kątem zapisów istotnych dla ewaluacji.
9. Zebrano i opracowano wyniki ankiet i wywiadu grupowego.
10. Zinterpretowano wyniki i sformułowano wnioski z przeprowadzonej ewaluacji.
11. Opracowano raport końcowy.



Prace zespołu ds. ewaluacji przebiegały sprawnie, bez zakłóceń i trudności. Członkowie zespołu współpracowali ze sobą, wszyscy wywiązali się z przydzielonych zadań w wyznaczonym czasie. Interpretowanie wyników badań, formułowanie wniosków oraz opracowanie treści raportu końcowego odbywało się zespołowo.

## Z czym mieliśmy trudności, a z czym nie?

Zespół ds. ewaluacji skorzystał z opracowanych dokumentów, kwestionariuszy oraz uwag organizacyjnych, co w znacznym stopniu ułatwiło pracę i usprawniło jej przebieg.

### Wnioski:

- Aby prawidłowo i dokładnie przeprowadzić ewaluację dotyczącą programu nauczania dla zawodu skład zespołu ds. ewaluacji powinien być starannie dobrany. Jego członkowie powinni mieć doświadczenie związane z tworzeniem własnych programów nauczania.
- Obszerność tematu wymaga dużego zaangażowania wszystkich uczących w danych klasach.
- W trakcie przeprowadzania badania wśród uczniów klas pierwszych musieliśmy wyjaśnić uczniom celowość badania. Uczniowie rozpoczęli naukę przedmiotów zawodowych, z realizacją zajęć praktycznych spotkali się po raz pierwszy.
- Nauczyciele przedmiotów zawodowych uważają, że pytania ankietowe były dość ogólne i lakoniczne, szczególnie te, które dotyczą realizacji samego programu nauczania.

Raport dotyczy analizy obszaru działań w zakresie wymagań – realizacja programu nauczania dla zawodu technik budownictwa.

Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2014/15; zbierane informacje pochodzą z różnych źródeł. W ewaluacji uczestniczyli: 4-osobowy zespół ewaluacyjny, dyrektor szkoły, 20 nauczycieli przedmiotów zawodowych i ogólnych uczących

w badanych klasach, 60 uczniów klas I, II i III technikum budowlanego, pracodawcy branży budowlanej na stałe współpracujący ze szkołą.

Do gromadzenia danych wykorzystano metody ilościowe – ankiety (kwestionariusze) i jakościowe – wywiady indywidualne, obserwacje, informacje przekazywane na posiedzeniach rad pedagogicznych oraz informacje zawarte w dokumentach szkolnych. Do raportu załączono opracowane wyniki ankiet.

## Wyniki ankiet

W oparciu o analizę ankiet przeprowadzonych wśród uczniów, należy stwierdzić, że:

- Na początku roku szkolnego uczniowie (87%) zostali poinformowani przez nauczycieli o wymaganiach edukacyjnych z danego przedmiotu nauczania zawartych w podstawie programowej:
- 88% uczniów uważa, że nauczyciel określił wymagania na poszczególne stopnie ze swojego przedmiotu i stosowane kryteria oceniania są jasne. Według uczniów, większość nauczycieli stosuje się do nich, a tylko zdaniem nielicznych (4%) nauczyciele tego nie robią i nie stosują również zasad oceniania stosowanych w szkole (4%).
- Uczniowie są informowani przez nauczycieli jaki jest cel zajęć i wyjaśniają uczniom, czego na tych zajęciach będą się uczyć. Tylko 2% uczniów twierdzi, że tylko niektórzy nauczyciele to robią.
- Dla większości (95%) uczniów treści nauczania w zawodzie są zrozumiałe, a nauczyciele dostosowują tempo nauczania do możliwości indywidualnych ucznia. Żaden z uczniów nie udzielił negatywnej odpowiedzi.
- Uczniowie w olbrzymiej większości uważają, że otrzymują informację zwrotną o swoich błędach (95%), o tym co już umieją (100%) i czego jeszcze powinni się nauczyć (93%).
- Według uczniów, otrzymują oni szansę poprawiania uzyskanej oceny i mają możliwość do-

datkowego ćwiczenia umiejętności, których nie zdążą opanować (96%).

- Uczniowie w większości (99%) twierdzą, że zajęcia raczej są atrakcyjne i wymieniają następujące sposoby prowadzenia zajęć, które powodują ich zaangażowanie: ćwiczenia praktyczne – 100%, referaty – 100%, praca w grupach – 95%, dyskusje – 96%; w dalszej kolejności – obserwacje, prezentacje, praca w parach oraz sami wymieniają wycieczki zawodoznawcze (60%). Zajęcia uatrakcyjnia możliwość korzystania z pomocy potrzebnych do nauki zawodu, których raczej zdaniem większości uczniów nie brakuje (86%), a tylko według niektórych (14%) brakuje czasami.

- Uczniowie w większości (95%) twierdzą, że w czasie zajęć mogą samodzielnie zdobywać wiedzę i umiejętności oraz podejmować samodzielne decyzje.

- Jako najciekawsze zagadnienia w nauczaniu zawodu uczniowie wymieniali najczęściej:

- zajęcia artystyczne, bo były ciekawe i mogliśmy się wykazać indywidualnymi umiejętnościami wyrazu artystycznego, poznawaliśmy różne style w architekturze i tworzyliśmy własne projekty,
- zajęcia zawodowe teoretyczne, ponieważ mogliśmy zdobyć wiedzę niezbędną do uzyskania kwalifikacji,
- ćwiczenia praktyczne z zakresu robót murarsko-tynkarskich, gdyż rozwijaliśmy umiejętności związane z wykonywaniem przyszłego zawodu oraz wykorzystaliśmy zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce, dodatkowym elementem była praca zespołowa z określeniem zakresu czynności,
- wykonywanie kosztorysów, bo wydają się być ciekawe i przydatne w przyszłości,
- zajęcia w ramach pracowni dokumentacji technicznej, ponieważ uczyliśmy się rysunku

technicznego z wykorzystaniem technologii informacyjnej, rysowaliśmy bryły w aksometrii i perspektywie,

- projekty, zadania, prezentacje, które wykonujemy na przedmiotach zawodowych np. na zajęciach z organizacji budowy i budownictwa ogólnego, praca z komputerem,
- zajęcia praktyczne i pokazy z wykonaniem z organizacji budowy, bo uczyliśmy się, jak wykonywać dane elementy i ustroje budowlane.

Na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli stwierdzono, że:

- Wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego uczący w klasach technikum budowlanego brali udział w tworzeniu programu nauczania dla zawodu i zgodnie stwierdzają, że jest on poprawny pod względem dydaktycznym i merytorycznym.

- Pracodawcy współpracowali z nauczycielami przy tworzeniu programu nauczania dla zawodu, szkoła zatrudnia do nauczania przedmiotów zawodowych specjalistów z Kodeksu pracy.

- Dla wszystkich jasne są wskazówki dotyczące realizacji procesu kształcenia oraz oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia.

- Według ankietowanych nauczycieli, program dostosowany jest do indywidualnych potrzeb uczniów w zakresie doboru materiału nauczania, doboru metod nauczania oraz sposobu sprawdzania efektów kształcenia. Uwzględnia również możliwości lokalowe szkoły, możliwości posiadanej bazy technodydaktycznej oraz dostępność do zewnętrznej bazy technodydaktycznej.

- Nauczyciele stwierdzają, że program nauczania dla zawodu określa zakres wiadomości i umiejętności, jaki uczniowie powinni zdobyć na danym etapie nauczania. Rozwija również kompetencje personalne i społeczne oraz pozwala na rozwijanie umiejętności pracy w małych zespołach.

- Nauczyciele zgodnie twierdzą, że proponowane w programie metody nauczania uwzględniają możliwości lokalowe szkoły, możliwości posiadanej bazy technodydaktycznej, dostępność do zewnętrznej bazy technodydaktycznej oraz zasady oceniania, które pozwalają badać wszystkie obszary działań ucznia.
- Wśród najczęściej stosowanych metod nauczania, które wydają się być atrakcyjne dla uczniów nauczyciele wymieniają: ćwiczenia praktyczne, pracę w grupie, gry dydaktyczne, dramę, drzewko decyzyjne, dyskusję, projekty edukacyjne, burzę mózgów, konwersację sytuacyjną charakterystyczną dla zawodu (w przypadku języków obcych).
- Nauczyciele badają systematycznie osiągnięcia uczniów. Przygotowując materiały do badania osiągnięć, tj. zadań, kryteriów oceniania, konsultują się z innymi nauczycielami i wspólnie pracują przy przeprowadzaniu tych badań np. podczas analizy wyników egzaminów próbnych i końcowych z danej kwalifikacji. Wyniki tych analiz służą do opracowywania wniosków do dalszej pracy, które następnie są wdrażane.
- Wszyscy nauczyciele dokonują ewaluacji własnej pracy, głównie stosowanych metod nauczania i sposobu oceniania uczniów.
- Kilku (14%) nauczycieli na podstawie powyższych analiz zgłaszało potrzebę zmian w realizowanym programie dla zawodu dotyczących ilości godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty zawodowe oraz przesunięcia treści nauczania z obszaru jednego przedmiotu zawodowego na drugi.
- Ankietowani nauczyciele uważają, że zaplanowane do tej pory efekty kształcenia zostały osiągnięte; ich zdaniem program jest dobry i wymaga tylko niewielkich korekt lub modyfikacji.

## Analiza dokumentów szkoły

Zespół ewaluacyjny analizował następujące dokumenty.

**Plan nadzoru pedagogicznego** pod względem zapisów odnośnie planowania i/lub realizacji programu nauczania dla zawodu.

W roku szkolnym 2014/2015 przyjęto do zbadania obszary działań w zakresie wymagań:

- Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
- Realizacja programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania szkoły.

Zapisy dotyczące ustalenia harmonogramu obserwacji zajęć dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych oraz celów obserwacji w roku szkolnym to m.in.:

1. Systematyczność realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego i podstawy programowej kształcenia w zawodach. Wykorzystanie metod aktywnych na zajęciach edukacyjnych i nowoczesnej bazy technodydaktycznej.
2. Wykorzystywanie zasad nauczania w procesie dydaktycznym, a zwłaszcza zasady korelacji międzyprzedmiotowej.
3. Kształtowanie umiejętności kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem zasady twórczego myślenia, rozwoju kompetencji personalnych i społecznych oraz pracy w grupie.
4. Formy sprawdzania osiągnięcia założonych celów lekcji – ewaluacja efektów kształcenia.
5. Stosowanie zindywidualizowanych metod pracy, w szczególności wobec uczniów z różnorodnymi dysfunkcjami i z uczniem zdolnym.

Monitorowana jest realizacja podstawy programowej kształcenia w zawodach w zakresie realizacji minimalnej liczby godzin na zajęciach teoretycznych oraz praktycznych (opracowane są arkusze monitorowania), szkoła prowadzi analizę wyników nauczania w połączeniu z efektami osiągniętymi przez uczniów w trakcie kształcenia. W większości były to analizy ilościowe. Badania opinii nauczycieli/instruktorów praktycznej nauki zawodu są przeprowadzane na posiedzeniach rad pedagogicznych i posiedzeniach komisji przedmiotów zawodowych. Wyniki i analizy badań omawiane są na radach pedagogicznych i posiedzeniach rady rodziców oraz przedstawiane uczniom na apelach szkolnych. Należą do nich analizy: wyników nauczania, wyników egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie, planów pracy dydaktycznej nauczycieli, testów wiedzy i umiejętności przeprowadzanych w klasach pierwszych, wyników klasyfikacji semestralnej i rocznej.

Szkoła wykorzystuje wyniki sprawowanego nadzoru do poprawy jakości kształcenia m.in. poprzez:

- modyfikowanie koncepcji pracy szkoły,
- doskonalenie form i metod pracy,
- modyfikowanie programów nauczania,
- indywidualizację pracy z uczniem,
- modyfikację planów nadzoru pedagogicznego itp.

Wspomaganie nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego odbywa się poprzez kierowanie na szkolenia, kursy, warsztaty i konferencje oraz organizację szkoleniowych rad pedagogicznych.

**Arkusze obserwacji lekcji.** W planie nadzoru pedagogicznego zamieszczone są wzory arkuszy przebiegu obserwacji. Obserwacje prowadzone są planowo bądź doraźnie. W arkuszach obserwacji odnotowywane są: cele kształcenia w zawodzie, efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów (jeśli są realizowane na danych zajęciach), efekty kształcenia wspólne dla zawodu w ramach obszaru kształcenia i efekty właściwe dla zawodu opisane w kwalifikacjach wyod-

rębionych w tym zawodzie, dobór metod i form pracy, wykorzystanie pomocy dydaktycznych na zajęciach oraz TI.

**Konspekty obserwowanych lekcji.** Dyrektor szkoły w ramach prowadzonego nadzoru pedagogicznego gromadzi opracowane konspekty obserwowanych zajęć wraz z arkuszami obserwacji. Obserwacja zaplanowana jest pod kątem realizacji treści podstawy programowej oraz wyznaczonych celów obserwacji w danym roku szkolnym. W konspektach nauczyciel zaznacza, które elementy z podstawy programowej realizuje na danych zajęciach.

**Wniosek o dopuszczenie programu nauczania do użytku w szkole.** Nauczyciel lub zespół nauczycieli składa opracowany program nauczania w zawodzie do przewodniczącego komisji przedmiotów zawodowych. Następnie przewodniczący komisji przedmiotów zawodowych składa pisemny wniosek o dopuszczeniu programu nauczania do użytku w szkole do dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły, zgodnie z obowiązującymi przepisami, przed dopuszczeniem go do użytku w szkole zasięga opinii zespołu nauczycielskiego realizującego ten program w danym zawodzie lub nauczyciela dyplomowanego bądź opinii pracodawcy. Po uzyskaniu pozytywnej opinii dyrektor szkoły w drodze zarządzenia dopuszcza go do użytku w szkole zgodnie z obowiązującymi przepisami. Dopuszczony do użytku program nauczania w zawodzie stanowi element Szkolnego Zestawu Programów Nauczania.

**Plany pracy nauczycieli.** Nauczyciele opracowują plan pracy poszczególnych zajęć na cały cykl edukacyjny z podziałem na działy tematyczne, poszczególne tematy, liczbę godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych tematów oraz zaznaczają przy realizacji poszczególnych tematów realizowane elementy z podstawy programowej.

**Plan zajęć praktycznych** zawarty jest w planie nauczania dla zawodu. Każdy nauczyciel opracowuje swój plan zajęć na cały cykl edukacyjny z podziałem na działy tematyczne, z realizacją zadań na poszczególnych działach technologicznych. Więk-

szość zajęć odbywa się w szkolnych pracowniach ćwiczeń praktycznych, pozostałe godziny realizowane są w formie wycieczek zawodoznawczych, warsztatów u pracodawcy.

**Plan praktyk zawodowych zawarty** jest w programie nauczania dla zawodu i przekazywany wraz z umową dla pracodawców. W przypadku zawodów budowlanych praktyki realizowane są w miesiącach jesienno-wiosennych. Czas trwania praktyk zawodowych jest zgodny z ramowymi planami nauczania dla danego zawodu.

**Program wychowawczy szkoły** uwzględnia w szczególności rozwój kompetencji personalno-społecznych, postawy uczniów, relacje interpersonalne nauczyciel-uczeń, rozwój umiejętności w zakresie nowoczesnych technologii oraz rozwój kluczowych kompetencji.

**Plan pracy zespołu nauczycieli przedmiotów zawodowych** zawiera m.in. następujące elementy:

- Ewaluację i doskonalenie programów nauczania.
- Przeprowadzanie analizy realizacji podstawy programowej w zawodzie.
- Analizy efektów kształcenia pod kątem realizacji zagadnień związanych z KPS i OMZ zawartych w programie nauczania.
- Korelacje międzyprzedmiotowe treści programowych.

**Zasady wewnętrznego oceniania** zapisane są w Statucie szkoły w rozdziale Wewnętrzny System Oceniania oraz w Przedmiotowych Systemach Oceniania.

**Dziennik lekcyjny lub elektroniczny.** W szkole funkcjonuje dziennik lekcyjny oraz dziennik elektroniczny firmy Vulcan sp. z o.o. W dziennikach lekcyjnych nauczyciele oznaczają kolejne zrealizowane lekcje numerem zgodnie z opracowanym planem nauczania. Na kartkach w dziennikach obowiązujących na rok szkolny nauczyciele wychowawcy monitorują liczbę zrealizowanych godzin z danego przedmiotu w poszczególnych miesiącach, a w efekcie rocznym liczbę zreali-

zowanych godzin w roku szkolnym. Ta liczba odniesiona jest do minimalnej liczby godzin do realizacji w danym roku szkolnym kontrolowanej przez dyrektora szkoły. W latach poprzednich, gdy dziennik nie umożliwiał zapisów, nauczyciele składali miesięczne zestawienia zrealizowanych godzin do arkusza monitorowania PPKZ dyrektora szkoły.

**Regulaminy konkursów, programy wspólnych działań, np. wycieczki dydaktyczne czy zawodoznawcze,** zawierają treści związane z realizacją podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie, zakres tematyczny oraz formę sprawdzenia wiedzy i umiejętności. Natomiast wycieczki dydaktyczne i zawodoznawcze mają określone cele związane z realizacją wybranych treści programu nauczania lub wskazują możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

### **Analiza wywiadu grupowego z nauczycielami**

W ramach prowadzonej ewaluacji wewnętrznej został przeprowadzony wywiad fokusowy na temat realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania naszej szkoły. Celem nadrzędnym ewaluacji jest poprawa jakości kształcenia. Celem wywiadu było sprawdzenie stanu faktycznego. Rzetelna analiza danych pozwala wyeliminować lub zminimalizować trudności, przeszkody czy błędy. Uzyskane opinie posłużyły nam do sformułowania wniosków i rekomendacji dotyczących badanego tematu.

Podczas zajęć teoretycznych dominującymi metodami są metody: podające (np. wykład informacyjny z objaśnieniem lub wyjaśnieniem), problemowe (np. wykład problemowy) lub metody aktywizujące, eksponujące (np. film i prezentacje multimedialne), programowane (np. praca z komputerem), praktyczne. W trakcie zajęć praktycznych nauczyciele stosują metody praktyczne: projekty techniczne, ćwiczenia przedmiotowe, laboratoryjne i produkcyjne.

W ramach zajęć wykonywane są również ćwiczenia obliczeniowe i koncepcyjne o odpowiednio dobrej treści oraz o zróżnicowanym stopniu trudności, a także ćwiczenia praktyczne z murarstwa i tynkarstwa obejmujące zakres pierwszej kwalifikacji B.18.

Przed przystąpieniem do wykonywania ćwiczeń praktycznych uczniowie zapoznawani są z zasadami bezpieczeństwa obowiązującymi na danym stanowisku pracy, a w trakcie ćwiczeń zwraca się szczególną uwagę na przestrzeganie przepisów bhp, aby wyrobić nawyk dbałości o bezpieczeństwo własne i osób pracujących w grupie.

Istotne jest również zwrócenie uwagi na pracę w grupach jako pracę zespołów zadaniowych, ponieważ niejednokrotnie jest to nowa forma pracy dla uczniów. Podczas wykonywania ćwiczeń należy zwracać uwagę na właściwy dobór metody pracy i rozwiązania problemu przez uczniów, poprawne przeprowadzenie obliczeń, zapisywanie wyników oraz ich analizowanie oraz na korzystanie z norm i katalogów. Nauczyciele starają się jak najczęściej wprowadzać metody aktywizujące. Poczynione zmiany spowodowały, że uczniowie zaczynają być bardziej samodzielni, rozwijają własne strategie uczenia się, wyzwalają w sobie motywację i ciekawość uczenia się.

Na bieżąco diagnozowane są indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów. W szkole przeprowadzane są rozmowy, wywiady i ankiety z uczniami, absolwentami szkoły, pracodawcami oraz rodzicami. Na tej podstawie tworzona jest oferta edukacyjna szkoły, co potwierdza nabór.

Podczas zajęć dydaktycznych stosowane są przez nauczycieli formy indywidualizacji pracy z uczniami, uwzględniające dostosowanie warunków, środków, metod i form kształcenia do potrzeb i możliwości ucznia. Indywidualizacja pracy uczniów polega na dostosowaniu stopnia trudności zadań oraz czasu ich wykonywania do potrzeb i możliwości uczniów. W zakresie organizacji pracy stosowane są instrukcje do zadań, podawane są dodatkowe zalecenia i instrukcje do pracy indywidualnej, udzielane są indywidualne konsultacje. W pracy grupowej zwraca

na jest uwaga na taki podział zadań między członków zespołu, by każdy wykonywał tę część zadania, której podoba, jeśli charakter zadania to umożliwia. Uczniom szczególnie zdolnym i posiadającym określone zainteresowania zawodowe przydzielane są zadania o większym stopniu złożoności i proponowane jest samodzielne poszerzanie wiedzy oraz studiowanie dodatkowej literatury.

Uczniom „o słabej motywacji” i „niezainteresowanym” przydzielane są zadania na miarę ich możliwości zawierające elementy zaciekawiające (np. interesująca fabuła, forma zadania). Aby zminimalizować liczbę uczniów nie zainteresowanych zajęciami, nauczyciele często przeznaczają kilka minut lekcji, by odpowiedzieć na pytania nurtujące uczniów i pomóc w rozwiązaniu ciekawych, ich zdaniem, problemów. Nie muszą one dotyczyć tematu lekcji. Taka dyskusja jest wspaniałą okazją, by poznać rzeczywiste zainteresowania uczniów i postawy wobec przekazywanych treści programowych.

Uczniowie za mało atrakcyjne i mało ciekawe uznają te zajęcia, na których niezbędne jest pamięciowe przyswojenie treści. Chcieliby od razy przystąpić do realizacji części praktycznej.

Monitorowanie osiągnięć uczniów odbywa się poprzez systematyczne sprawdzanie wiedzy i umiejętności w różnych formach zgodnie z przyjętym WSO. Nauczyciele przedmiotów zawodowych zaproponowali nowe formy podawania treści i zagadnień do realizacji wykorzystując platformę Moodle i metodę WebQuest.

Optymalizacja procesu dydaktycznego nastąpi w wyniku współpracy i konsultacji wszystkich osób realizujących program nauczania. Można określić, które efekty kształcenia da się zrealizować w ramach konkretnych przedmiotów np. czy realizacja BHP może zostać włączona do innych przedmiotów.

## Podsumowanie i wnioski z ewaluacji

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia w za-

wodzie. Nauczyciele znają podstawę programową, jej realizację na bieżąco monitorują, co gwarantuje osiągnięcie planowanych efektów kształcenia. Warunki lokalowe szkoły i wyposażenie sal lekcyjnych na ogół pozwalają na realizację podstawy programowej i przyjętego programu nauczania w technikum budowlanym. Uczniowie w większości są zadowoleni z metod pracy nauczycieli, jednak najbardziej z metod praktycznych i ćwiczeniowych, angażujących ich w większym zakresie. Metody podające są dla nich mało atrakcyjne i nudne. Bardziej przemawiają do nich treści odnoszące się wprost do sytuacji życiowych. Chętnie pracują samodzielnie lub w grupach, szczególnie gdy wykonywane zadanie mogą zaprezentować przed klasą. Na tym etapie zauważa się jednak jeszcze u nich problemy z analizą tekstów – szczególnie technicznych oraz z kompilacją i syntezą informacji.

Diagnoza możliwości uczniów dokonywana jest na bieżąco podczas pracy dydaktycznej na zajęciach lekcyjnych lub zajęciach dodatkowych, a także w trakcie prowadzonych obserwacji ucznia w codziennym życiu klasy i szkoły. Nauczyciele wykorzystują obserwację, wyniki pomiarów dydaktycznych, a także analizę ankiety wychowawczej – potrafią rozpoznać możliwości rozwojowe uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb. Zdaniem nauczycieli skuteczność diagnozy możliwości uczniów jest zadowalająca. Bardzo często nauczyciele wiedzą o trudnościach bądź osiągnięciach swoich podopiecznych. W szkole organizowane są konkursy, olimpiady i dodatkowe zajęcia przedmiotowe, w których uczniowie mogą mierzyć się w zmaganiach dydaktycznych. Uczniowie znają kryteria oceniania, wymagania edukacyjne, regulaminy szkolne. Monitorowanie osiągnięć uczniów ma charakter planowy i zorganizowany, zgodnie z zasadami wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Wyposażenie sal umożliwia zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności; uczniowie mają dostęp do Internetu w pracowniach i bibliotece szkolnej. W szkole realizowane są działania zainicjowane przez uczniów.

Nauczyciele dokonują analizy pracy własnej, doskonalą swoje umiejętności. Działania te dotyczą m.in. wymiany doświadczeń zawodowych w zakresie realizacji programu nauczania dla zawodu i wymiany opinii na temat korelacji przedmiotowej w ramach przedmiotów ogólnych i zawodowych, doskonalenia swojego warsztatu pracy, dzielenia się wiedzą, realizacji wspólnych przedsięwzięć.

W wyniku ewaluacji można stwierdzić, iż nauczyciele traktują uczniów w sposób indywidualny, wspierają ich w rozwoju i zachęcają do poszerzania wiedzy i umiejętności stosując różnorodne formy i metody pracy. Nauczyciele w większości uzasadniają wystawioną ocenę. Stosują różne sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się oraz organizują zajęcia pozalekcyjne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikację zawodową B.18 dokonano korekty programu nauczania w klasie pierwszej w zakresie przesunięcia treści programowych pomiędzy przedmiotami. Po tych zmianach nauczyciele monitorują przyrost wiedzy i umiejętności uczniów w obszarach, które w wyniku pomiaru dydaktycznego zostały uzupełnione, rozszerzone i zmodyfikowane. Każdy nauczyciel zawodu na bieżąco (raz na miesiąc) kontroluje stan realizacji planu pracy zgodnie z podstawą programową wpisując informację do dziennika danej klasy. Dodatkowo poddawane jest to wewnętrznemu nadzorowi pedagogicznemu, a podsumowanie odbywa się cztery razy w ciągu roku szkolnego. W czasie obrad rady pedagogicznej omawia się problemy odnoszące się do realizacji podstawy programowej w oparciu o plany pracy. Do nauczania zawodu w szkole włączeni są również pracodawcy, którzy chętnie współpracują ze szkołą przyjmując uczniów na praktyki i staże zawodowe. Chętnie przyjmują sugestie dotyczące przebiegu praktyk i planu jej realizacji. Jednocześnie dzielą się swoimi uwagami, dotyczącymi programu nauczania w zakresie planu praktyk zawodowych. Kontakty szkoły z pracodawcami są na tyle dobre, że od kilku lat chętni do współpracy są stali, sprawdzeni przedsiębiorcy.

## Rekomendacje

1. Należy kontynuować wszystkie działania przyczyniające się do dobrego przygotowania uczniów do egzaminu zawodowego z kwalifikacji wymaganych w danym zawodzie (w tym przypadku technik budownictwa), a także które służą rozwojowi ich osobowości i zainteresowań.
2. Zalecane jest dalsze, systematyczne prowadzenie działań mających na celu monitorowanie realizacji podstawy programowej i diagnozy potrzeb uczniów w tym zakresie.
3. W celu podnoszenia efektów kształcenia należy corocznie wdrażać wnioski z analizy osiągnięć edukacyjnych uczniów.
4. Powinno się jeszcze bardziej zintensyfikować działania na rzecz zaangażowania uczniów w procesie uczenia się, dzięki temu zwiększy się ich poczucie aktywnego uczestnictwa w procesie nauczania, a w konsekwencji wyższej motywacji do nauki.
5. Zaleca się nieustanne motywowanie uczniów do samodzielnej pracy, zwiększanie ich odpowiedzialności za efekty uczenia się.
6. Należy częściej rozmawiać z uczniami o poczynionych przez nich postępach w nauce, co powinno przyczynić się do ułatwienia młodzieży racjonalnego planowania działań związanych z uczeniem się. Nadal trzeba utrzymać dobry poziom działań służących wyrównaniu szans edukacyjnych uczniów oraz kontynuować rozpoznawanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, aby właściwie ocenić ich postępy.
7. W dalszym ciągu należy zwrócić uwagę na potrzebę uzasadniania wystawianej oceny zgodnie z przedmiotowym systemem oceniania i WSO, aby uczeń uzyskał informację zwrotną o swoich postępach w nauce.
8. Systematycznie trzeba rozpoznawać potrzeby, zainteresowania i oczekiwania uczniów, uwzględniać je w ofercie szkoły, a także dostrzegać mocne strony uczniów, stosować pochwały, utwierdzać w nich wiarę w możliwość osiągnięcia sukcesów.
9. W planowaniu lekcji zalecane jest uwzględnianie czasu na dodatkowe wyjaśnienia i sprawdzenie, czy uczeń zrozumiał wprowadzane zagadnienia. Należy zwracać uwagę na różnicowanie prac domowych i sprawdzianów pod względem trudności, jak też kłaść nacisk na współpracę zespołową na zajęciach lekcyjnych.
10. Biorąc pod uwagę specyfikę zajęć na przedmiotach z nauki zawodu, należy położyć szczególny nacisk na formy i metody nauczania rozwijające u uczniów samodzielne myślenie, kreatywność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, co pogłębi ich przygotowanie do wejścia na rynek pracy.
11. Należy nadal kontynuować i rozwijać metody aktywizujące i angażujące wszystkich uczniów.
12. W szkole regularnie przeprowadza się badania osiągnięć uczniów, których wyniki są wykorzystywane w ustalaniu strategii pedagogicznych i edukacyjnych z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb uczniów – należy te działania kontynuować, gdyż jak wynika z analizy w tym zakresie szkoła dobrze przygotowuje zarówno do egzaminu zawodowego jak i innych sprawdzianów wiedzy zawodowej np. olimpiada wiedzy budowlanej i konkurs na najlepszego ucznia w zawodzie.
13. Biorąc pod uwagę wymagania stawiane w programie nauczania, których znajomość sprawdzana jest na egzaminie z danej kwalifikacji, należy zintensyfikować na zajęciach ćwiczenia: uczące czytania tekstów technicznych ze zrozumieniem, interpretacji danych z tabel i wykresów, rozwiązywania zadań tekstowych; rozwijające sprawność rachunkową (w wykonywaniu działań rachunkowych) oraz postępowania się nomenklaturą techniczną.
14. Należy kontynuować dalszą tak dobrze rozwijającą się współpracę z przedsiębiorcami, pozwalającą na poznanie rzeczywistych warunków pracy.



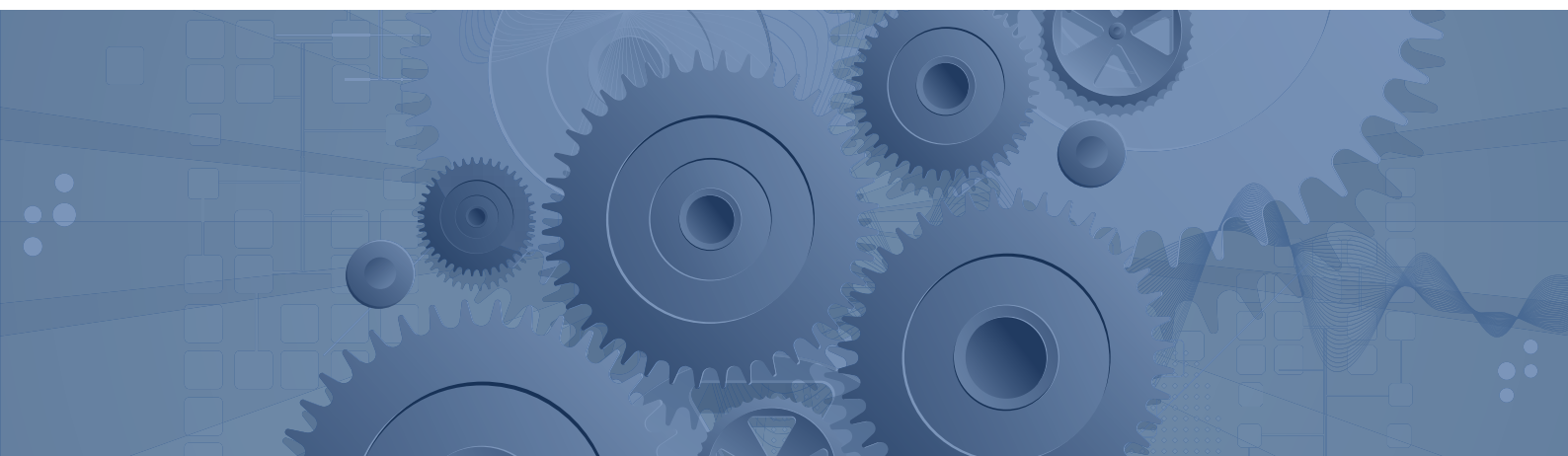


# Rozdział 7



## Rozdział 7. Ewaluacja korelacji międzyprzedmiotowych<sup>57</sup>

Monika Marcinkowska-Bachlińska



Zgodnie z założeniami reformy, nauczanie oparte o nowe programy ma kłaść większy nacisk na kształcenie umiejętności praktycznych i łączenie wiedzy z różnych przedmiotów niż na zdobywanie tylko samej wiedzy teoretycznej w oderwaniu od szerokiego, praktycznego kontekstu. W podstawie programowej kształcenia w zawodach zawarto wskazówki dotyczące nie tylko tego, czego należy uczyć, ale także jak uczyć. Realizacja takiej koncepcji wymaga zmiany podejścia do nauczania przedmiotowego w kierunku szukania korelacji i przedstawiania uczniom całościowej koncepcji rzeczywistości a nie tylko fragmentarycznej wiedzy o pojedynczych zjawiskach.

W związku z powyższym staje się konieczne odejście od stereotypowego myślenia na rzecz modeli

pozwalających na globalne, holistyczne widzenie rzeczywistości i rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych współczesnego świata. W nowoczesnym nauczaniu należy nie tylko wprowadzać nowe treści, ale nieustająco odwoływać się do doświadczeń ucznia i uprzednio zdobytej przez niego wiedzy.

Termin „korelacja” pochodzi ze średniowiecznej łaciny (od słowa *correlatio* – współzależność) i oznacza wzajemne powiązanie, współzależność przedmiotów, pojęć, zagadnień, zjawisk<sup>58</sup>. W procesie nauczania korelacja to przede wszystkim wspólne pole tematyczne, na które, zwykle w uzgodnionym czasie, wkraczają różne przedmioty nauczania. Przy czym to współwystępowanie problematyki w czasie ma być równocześnie współzależnością pomnażającą efekt poznawczy lub umiejętnościowy uczniów. W praktyce szkolnej korelacja polega głównie na podejmowaniu w tym samym mniej wię-

<sup>57</sup> W rozdziale wykorzystano fragmenty przewodnika: H. Grządziel, I. Kos-Górczyńska, A. Stańczyk, H. Szczur, *Korelacje kształcenia ogólnego i zawodowego. Krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa 2013 – wydane w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, współfinansowanego z EFS, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

<sup>58</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Rytm, Warszawa 1989, s. 280.

cej czasie podobnych problemów w ramach różnych przedmiotów nauczania poprzez uwzględnianie określonych współzależności występujących w poszczególnych przedmiotach objętych programem szkolnym. Współczesne rozumienie korelacji jest nieco szersze – korelacja w procesie nauczania polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów<sup>59</sup>.

Tak interpretowana korelacja daje możliwość realizacji następujących celów (zarówno w kształceniu ogólnym jak i zawodowym):

- sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych,
- rozbudza i rozwija myślenie naukowe,
- pozwala zrozumieć na czym polega wielorakie teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy,
- przysposabia ucznia do samokształcenia,
- kształtuje u ucznia całościowe postrzeganie człowieka i otaczającej go rzeczywistości,
- daje możliwość rozwiązywania problemów, które wymagają wykorzystania wiedzy i umiejętności opanowanych przez uczniów w trakcie nauki różnych przedmiotów,
- pozwala zaproponować uczniom technikum realizację przedmiotów (lub przedmiotu) w zakresie rozszerzonym z uwzględnieniem zawodu, w którym się kształcą,
- umożliwia absolwentom szkół prowadzących kształcenie w zawodzie zdobycie solidnych i elastycznych kwalifikacji zawodowych, powiązanych z całym zasobem wiedzy ogólnej,
- jest jednym z czynników mających wpływ na podniesienie jakości (efektywności) kształcenia, w tym kształcenia zawodowego<sup>60</sup>.

W aspekcie pedagogicznym korelacja to uzgadnianie i wprowadzanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów pewnej równoległości, polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu z różnych stron tych samych zagadnień w ramach różnych lekcjach, wykorzystywaniu treści jednych przedmiotów do opracowywania treści innych przedmiotów, a także kształcenie umiejętności wykorzystania treści teoretycznych do wykonania zadań praktycznych.

**Wprowadzenie korelacji do nauczania może i powinno chronić zarówno przed zbędnym powtarzaniem tych samych wiadomości na lekcjach różnych przedmiotów, jak i przed prezentowaniem wiadomości w sposób jednostronny i powierzchowny. Ponadto tak zorganizowane procesy edukacyjne umożliwiają uczniom powiązanie wiedzy z różnych dziedzin i jej praktyczne wykorzystanie, co skutkuje lepszym funkcjonowaniem zawodowym.**

Na potrzeby tego poradnika przyjęto poniższą definicję pojęcia korelacja przedmiotów ogólnych i zawodowych, jako najbardziej kompleksowo ujmującą ten proces.

## DEFINICJA

Korelacja przedmiotów ogólnych i zawodowych jest to proces synchronizacji zbliżonych do siebie elementów i treści z różnych przedmiotów przez wyprzedzenie lub zbieżność pewnych tematów. Korelacja może oznaczać również merytoryczne wiązanie treści z różnych przedmiotów i tworzenie układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów.

Korelacja „sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne zastosowanie wiedzy”<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 182.

<sup>60</sup> H. Grządziel i in., *Korelacje kształcenia...*, dz. cyt.

<sup>61</sup> *Reforma oświatowa. Słownik terminów stosowanych w szkolnictwie*, Biała Podlaska 1997.

W szkole prowadzącej kształcenie zawodowe synchronizacja treści nauczania powinna odbywać się na wszystkich płaszczyznach korelacji, tj.:

- korelacja przedmiotów ogólnych i zawodowych,
- korelacja przedmiotów kształcenia zawodowego teoretycznego i praktycznego,
- korelacja w zakresie realizacji przyjętych koncepcji metodycznych integrujących treści z różnych przedmiotów wokół teoretycznego i praktycznego zastosowania wiedzy i umiejętności.

W procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. 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.

Znaczna autonomia szkoły w zakresie kształtowania swojej wizji realizacji podstawy programowej (szkolny plan nauczania, możliwość wprowadzania własnych rozwiązań programowych...) czyni ją jednocześnie w pełni odpowiedzialną za proces korelacji zarówno pomiędzy przedmiotami ogólnymi i przedmiotami/modułami zawodowymi, jak również pomiędzy przedmiotami zawodowymi – teoretycznymi i praktycznymi.

Skorelowane nauczanie może przynieść wymierne efekty pod warunkiem współpracy poszczególnych nauczycieli w zakresie realizacji celów, a także uszeregowania i selekcji treści nauczania.

Efektywne wykorzystywanie korelacji w praktyce pedagogicznej może być różnorodne. W szkole może być zaplanowana i realizowana korelacja polegająca na „dostarczaniu” przez jeden przedmiot podbudowy dla innego. Korelacja wiąże się też z potrzebą dokonania porównania, uzupełnienia

i poszerzenia wiadomości, jak również stosowania ich w różnych dziedzinach wiedzy i praktyce.

Korelacja przedmiotów ogólnych i przedmiotów/modułów zawodowych jest ważna dla procesu dydaktycznego, gdyż przedmioty ogólne, zwłaszcza realizowane w zakresie rozszerzonym, są bazą dla przedmiotów/modułów kształcenia zawodowego. Szeroko zastosowana korelacja w kształceniu ogólnym i zawodowym powinna przyczynić się do kształtowania kompetencji kluczowych umożliwiających absolwentom szkół sprawne funkcjonowanie w szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Korelacja to proces. Efektem działań związanych z korelacją jest więc precyzyjne zaplanowanie procesu dydaktycznego, z uwzględnieniem wszystkich warunków jego realizacji w danej szkole (kadra, baza, możliwe do zastosowania rozwiązania organizacyjne, dostępne wsparcie placówek zewnętrznych, umiejętności/predyspozycje uczniów itp.).

Jakość zaplanowania procesu dydaktycznego jest jednym z warunków osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia.

Wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowych do nauczania wymaga od nauczycieli:

- umiejętności organizacyjnych,
- stosowania aktywizujących metod i technik nauczania,
- umiejętności postawienia przed uczniem dobrze sprecyzowanego problemu,
- wcześniejszego kształtowania u uczniów umiejętności wykorzystywania wiadomości i umiejętności do rozwiązywania sytuacji problemowych,
- pracy międzyprzedmiotowych zespołów nauczycielskich,
- wspólnego podjęcia odpowiedzialności za kształtowanie umiejętności ucznia,
- wsparcia dyrekcji i rady pedagogicznej,

– a przede wszystkim dobrej znajomości podstaw programowych, nie ograniczającej się tylko do własnego przedmiotu. Nauczyciele kształcenia ogólnego powinni zaznajomić się z podstawą programową kształcenia w zawodach, a nauczy-

ciele kształcenia zawodowego – z podstawą programową kształcenia ogólnego.

Ze względu na złożoność procesu korelacji ważne jest powołanie przez dyrektora zespołu zadaniowego ds. korelacji w szkole.

**Tab. nr 17.** Propozycja składu zespołu zadaniowego ds. korelacji

| <b>FUNKCJA</b>   | <b>UZASADNIENIE</b>  |
|--|--|
| Przedstawiciel zespołu kierowniczego np. dyrektor lub wicedyrektor ds. kształcenia zawodowego  | Dyrektor odpowiada za organizację procesu dydaktycznego  |
| Kierownik warsztatów, kierownik laboratorium lub kierownik kształcenia praktycznego  | Najlepiej zna bazę szkoły, kompetencje kadry pedagogicznej oraz współpracujących ze szkołą pracodawców   |
| Nauczyciele kształcenia zawodowego w danym zawodzie  | To oni będą realizowali skorelowany proces dydaktyczny   |
| Nauczyciele kształcenia zawodowego w zawodach pokrewnych (w przypadku wprowadzania nowego zawodu), a szczególnie w zawodach o wspólnych kwalifikacjach lub efektach kształcenia wspólnych dla grup zawodów | Ponieważ korelacje należy przygotować przed rozpoczęciem roku szkolnego, w którym szkoła zamierza wdrażać kształcenie w nowym zawodzie, powinni ją przygotować nauczyciele aktualnie zatrudnieni |
| Nauczyciele wybranych przedmiotów ogólnokształcących ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego  | To oni będą realizowali skorelowany proces dydaktyczny   |
| Przedstawiciele pracodawców  | Potrafiają wskazać rzeczy najistotniejsze z punktu widzenia zawodu   |
| Inne kompetentne w tym zakresie osoby  |  |

Źródło: Grządziel i in., 2013, s. 10.

Skład zespołu ds. korelacji może ulegać zmianom w zależności od potrzeb wynikających z realizacji konkretnych zadań składających się na ten proces.

Podstawowe zadania zespołu ds. korelacji:

- zebranie niezbędnych dokumentów źródłowych,
- ustalenie harmonogramu pracy i podziału zadań,
- ustalenie sposobu dokumentowania wyników poszczególnych działań,
- prezentacja wypracowanych propozycji działań korelacyjnych,
- monitorowanie skuteczności prowadzonych działań.

Efektom działań zespołu jest precyzyjne zaplanowanie procesu dydaktycznego z uwzględnieniem wszystkich warunków realizacji w danej szkole na poziomie:

- szkolnych planów nauczania,
- programów nauczania,
- planów dydaktycznych nauczycieli,
- koncepcji integracji treści wokół praktycznego zastosowania wiedzy i umiejętności (w aspekcie stopniowania trudności tych prac), np. konieczność zaplanowania w zakresie cyklu kształcenia, metody projektów – od prostych projektów o charakterze ogólnozawodowym do projektów typowo zawodowych.

Na każdym z tych poziomów wymagane jest monitorowanie zaplanowanego działania.

Odbiorcami działań dydaktycznych w szkole jest jej społeczność uczniowska, ale efektami są zainteresowani nie tylko uczniowie, ale też ich rodzice (opiekunowie prawni), rada pedagogiczna, kadra zarządzająca szkołą, organ prowadzący, organ sprawujący nadzór pedagogiczny oraz środowisko lokalne, w którym szkoła funkcjonuje.

### **Wprowadzenie do nauczania korelacji międzyprzedmiotowych niesie korzyści dla<sup>62</sup>:**

- ucznia, m.in. łączenie „teorii z praktyką” pomaga uczniowi zrozumieć sens uczenia się, a także zastosowania zdobytej wiedzy w praktycznych sytuacjach zawodowych i codziennych,
- nauczycieli, m.in. wspólna praca nauczycieli kształcenia ogólnego i zawodowego powinna zaowocować powstaniem lepszych programów nauczania zarówno dla przedmiotów ogólnych realizowanych na poziomie rozszerzonym jak i programu kształcenia w zawodzie,
- dyrektora szkoły, m.in. wzrost motywacji nauczycieli do doskonalenia metod pracy, samokształcenia, podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Podsumowując, właściwe działania korelacyjne wpływają na osiągnięcie przez uczniów celu nadrzędnego, jakim jest lepsze przygotowanie do egzaminów zewnętrznych oraz do podjęcia pracy zawodowej lub dalszego kształcenia na uczelniach wyższych. Przyczyniają się do kompleksowego postrzegania całego procesu kształcenia, zarówno ogólnego jak i w ramach poszczególnych kwalifikacji właściwych dla zawodu. Warto jeszcze wspomnieć o ogólnym zadowoleniu uczniów i nauczycieli, które powinno towarzyszyć lepszemu osiągnięciu efektów kształcenia przez uczniów (to także zadowolenie rodziców i opiekunów), a w rezultacie przekładającym się na lepsze wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych i dobrą pozycję szkoły w ocenie organów nadzorujących i prowadzących placówkę.

Nie można pominąć przydatności kształcenia skorelowanego w życiu codziennym, gdyż taki sposób zdobywania wiedzy i umiejętności:

- pozwala na odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu, co nadaje wiadomościom z różnych przedmiotów ich naturalny charakter,
- ukazuje praktyczną przydatność szkolnej nauki i jej związek z realnym życiem,

<sup>62</sup> H. Grządziel i in., *Korelacje kształcenia...*, dz. cyt.



- ułatwia uczniom uczenie się, zapamiętywanie i zrozumienie wielu zjawisk i związków społecznych,
- daje szansę na lepsze przygotowanie do życia poprzez położenie nacisku w nauczaniu na osiągnięcie przez uczniów kompetencji zarówno podstawowych jak i zawodowych i społecznych.

#### **Zagrożenia dla procesu dydaktycznego wynikające z braku korelacji:**

- wielokrotne osiągnięcie tych samych celów kształcenia i tych samych umiejętności z pominięciem innych, na które może nie starczyć czasu,
- powielanie treści kształcenia lub pomijanie treści (licząc, że zrealizuje je inny nauczyciel),
- uczeń często nie potrafi zastosować zdobytej wiedzy,
- uczeń nie wie „po co się uczy”,
- brak wcześniejszego przygotowania w zakresie wiedzy ogólnej (podstawy) może powodować niedostateczne zrozumienie realizowanych aktualnie treści lub konieczność uzupełniania „braków”,
- spadek motywacji zarówno uczniów jak i nauczycieli.

Zastosowanie korelacji międzyprzedmiotowych doskonale zawiera się w metodzie projektu.

Bardzo ważnym aspektem jest rzetelność prowadzonych korelacji. Niestaranne, pobieżne ich przygotowanie może powodować negatywne dla procesu kształcenia następstwa m.in.: pominięcie części treści i celów kształcenia lub wielokrotne ich osiągnięcie, trudności organizacyjne, trudności z przydzieleniem treści rozłącznych do określonego przedmiotu (ogólnego lub zawodowego).

Samo zaplanowanie wdrażania nowych programów nauczania, jak również korelacji międzyprzedmiotowej, nie gwarantuje sukcesu edukacyjnego

i nie wyczerpuje problemów, jakie temu procesowi towarzyszą. Zderzenie teorii z praktyką może przynieść wiele trudnych do przewidzenia na etapie planowania niespodzianek, których efektem mogą być kłopoty związane z realizacją programów nauczania.

W związku z powyższym niezbędne staje się monitorowanie wdrażania zaplanowanych zmian.

Jednym ze sposobów monitorowania efektów zastosowanej korelacji może być ustalenie przez nauczycieli kształcenia zawodowego i ogólnego w ramach oceniania wewnątrzszkolnego:

- wspólnych wymagań edukacyjnych (w zakresie zawodu, którego dotyczy korelacja) niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych,
- sposobu sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Działania korelacyjne powinny być poddane ewaluacji. Badanie powinno być przeprowadzone wśród wszystkich uczestników procesu: uczniów, nauczycieli i pracodawców.

Uwzględnienie trudności i ograniczeń wynikających z konkretnych uwarunkowań oraz możliwości przeciętnej szkoły doprowadziło do powstania koncepcji:

- ewaluacji formatywnej – korelacje międzyprzedmiotowe są wprowadzane do nauczania na różnych etapach kształcenia,
- kompleksowej – zawierającej elementy jakościowe i ilościowe,
- międzyosobowej,
- analitycznej,
- fokusowej – obejmującej część całego obszaru tematycznego.

## 7.1. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego

### PRZEDMIOT EWALUACJI:

**Płaszczyzny planowanych korelacji międzyprzedmiotowych i sposób realizacji zadań z nimi związanych.**

Czyli: w procesie ewaluacji mamy otrzymać informacje o tym, w jaki sposób plany korelacji przełożyły się na ich realizację. Po co dokładnie chcemy to sprawdzić, jakich informacji oczekujemy określone jest przez cel.

### CEL EWALUACJI:

1. Analiza sposobu planowania i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych.
2. Zbadanie zakresu współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych.
3. Diagnoza potrzeb uczniów i nauczycieli związanych z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych.
4. Określenie poziomu skuteczności zmian w systemie oceniania w związku z wprowadzonymi korelacjami międzyprzedmiotowymi.

### PYTANIA KLUCZOWE = BADAWCZE:

1. Jakie działania podjęto w celu planowania korelacji międzyprzedmiotowych, a jakie w celu ich realizacji?
2. W jaki sposób nauczyciele współpracują ze sobą w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych? Jakie są efekty tej współpracy?
3. Jaki jest poziom wiedzy uczniów na temat realizacji w procesie edukacyjnym korelacji międzyprzedmiotowych?
4. Jakie zmiany wprowadzono w procesie oceniania i jakie są ich skutki? W jaki sposób są oceniane projekty międzyprzedmiotowe?
5. Jaki jest zakres zmian w procesie kształcenia w związku z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?
6. W jaki sposób wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowych wpłynęło na jakość procesu kształcenia?

W celu oceny poziomu spełnienia wyodrębnionych kryteriów do każdego z nich ustalono wskaźniki (postawiono pytanie: Na podstawie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń można z dużym prawdopodobieństwem określić sposób i jakość realizacji korelacji międzyprzedmiotowych? Skąd będą czerpane dane badawcze?).

| KRYTERIUM  | WSKAŹNIK  |
|--|---|
| Powszechność udziału nauczycieli w planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba nauczycieli różnych przedmiotów zaangażowanych w planowanie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• liczba nauczycieli różnych przedmiotów zaangażowanych w realizację korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul>  |
| Różnorodność działań (form i metod) stosowanych w planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba zaplanowanych działań nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• liczba zrealizowanych działań nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• opinie nauczycieli na temat zakresu realizowanych korelacji międzyprzedmiotowych (podejmowanych w tym celu działań)</li> <li>• rodzaje realizowanych działań w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul>   |
| Efektywność współpracy nauczycieli w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poziom satysfakcji nauczycieli z podjętej współpracy w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• opinie na temat wzajemnej współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• odsetek/liczba nauczycieli współpracujących w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> <li>– opracowania i aktualizacji dokumentów szkolnych</li> <li>– organizacji procesów edukacyjnych</li> <li>– tworzenia wspólnego systemu oceniania</li> <li>– opracowania planów pracy</li> <li>– monitorowania wprowadzanych korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul> </li> </ul> |
| Skuteczność realizacji korelacji międzyprzedmiotowych  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stosunek liczby zaplanowanych do zrealizowanych korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• stopień dostosowania korelacji międzyprzedmiotowych do potrzeb i możliwości uczniów</li> <li>• opinie uczniów na temat realizacji korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• zakres praktycznych działań uczniów wynikających z wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• zakres zmian wprowadzonych w systemie i procesie oceniania</li> </ul>  |

Wpływ wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych na poprawę jakości procesu kształcenia

- odsetek uczniów potrafiących wiązać wiedzę z różnych przedmiotów (wyniki obserwacji lekcji)
- wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych
- opinie nauczycieli na temat skuteczności realizacji korelacji międzyprzedmiotowych (zmian w zakresie poziomu kształcenia)
- opinie uczniów na temat skuteczności realizacji korelacji międzyprzedmiotowych
- odsetek nauczycieli stosujących wspólny system oceniania w działaniach międzyprzedmiotowych

Z powyższych założeń merytorycznych wynikają założenia metodologiczne badania ewaluacyjnego. Proponowane metody badawcze to:

- badanie ankietowe,
- zogniskowany wywiad grupowy,
- obserwacja,
- analiza źródeł zastanych – dokumentacja szkolna.

Zgodnie z przyjętą w metodologii badania ewaluacyjnego zasadą triangulacji w badaniu wykorzystano:

- różne źródła informacji – nauczyciele, uczniowie, dokumentacja (triangulacja źródeł danych),
- różne metody badawcze – ankietą, zogniskowany wywiad grupowy, obserwacja, analiza danych zastanych – dokumentów (triangulacja metod badawczych),
- zaleca się także, aby badanie było prowadzone i analizowane przez zespół ewaluatorów, co pozwala uzyskać szerszy obraz przedmiotu badania i uniknąć błędów interpretacyjnych (triangulacja perspektyw badawczych).

Poniżej zamieszczono przykład różnego umiejscowienia w narzędziach badawczych danych odpowiadających różnym wskaźnikom. Niektóre pytania zawarte w kwestionariuszach ankiet lub proponowane do wywiadów będą spełniały różne kryteria, niektóre będą przypasowane tylko do jednego kryterium.

### Przykład z naszych narzędzi badawczych

#### KRYTERIUM:

- efektywność współpracy nauczycieli w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych.

#### WSKAŹNIK:

- opinie na temat wzajemnej współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych.

W kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli pytamy o opinie dotyczące współpracy w różnych aspektach:

*Czy planując korelacje międzyprzedmiotowe wspólnie opracowywano program nauczania dla zawodu? wspólnie opracowywano plany pracy nauczycieli?*

**Proszę wskazać kto ustala:**

|   | <b>Wszyscy nauczyciele</b> | <b>Większość nauczycieli</b> | <b>Przewodniczący zespołu</b> | <b>Ktoś inny, kto?</b> |
|---|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| <i>plan działań zespołu w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</i> |                            |                              |                               |                        |
| <i>częstotliwość spotkań zespołu</i>                                  |                            |                              |                               |                        |
| <i>tematy spotkań zespołu</i>   |                            |                              |                               |                        |

*Jak ocenia Pan/i współpracę nauczycieli w ww. zespole do spraw korelacji?*

- a. zdecydowanie pozytywnie
- b. raczej pozytywnie
- c. trudno stwierdzić
- d. raczej negatywnie
- e. zdecydowanie negatywnie

*Czy w zespole podejmowane są prace nad bieżącymi problemami wynikającymi z realizacji korelacji międzyprzedmiotowych?*

- a. tak
- b. nie

*Czy mógł/mogła Pan/Pani liczyć na pomoc członków zespołu przy rozwiązywaniu problemów związanych z realizacją korelacji?*

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (przejdźcie do pytania nr 11)
- d. zdecydowanie nie (przejdźcie do pytania nr 11)
- e. trudno powiedzieć (przejdźcie do pytania nr 11)

*Proszę podać przykłady takiej pomocy*

*Proszę ocenić efektywność pracy Pana/Pani zespołu przedmiotowego.*

- a. bardzo efektywna
- b. raczej efektywna
- c. mało efektywna
- d. nieefektywna

*Jakie działania w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych podejmuje Pan/i wspólnie z innymi nauczycielami?*

*W jaki sposób nauczyciele uczestniczą w realizacji korelacji międzyprzedmiotowych?*

*Czy uważa Pani, że nauczyciele rozwiązują problemy i doskonałą metody i formy pracy związane z korelacjami międzyprzedmiotowymi?*

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (przejdźcie do pytania nr 19)
- d. zdecydowanie nie (przejdźcie do pytania nr 19)

*Proszę wskazać w jaki sposób?*

O opinie pytamy także w wywiadzie grupowym z nauczycielami z zespołu ds. korelacji międzyprzedmiotowych:

*Czy nauczyciele współpracują ze sobą?*

*Czy zaplanowano sposób wymiany doświadczeń, obserwacji, uwag i wniosków nauczycieli realizujących korelacje? W jaki sposób?*

*Czy nauczyciele dzielą się wiedzą i doświadczeniem? W jaki sposób?*

*Czy nauczyciele wspólnie oceniają efekty kształcenia? W jaki sposób?*

*Czy są problemy z komunikacją między nauczycielami? Na czym polegają?*

*Czy pojawiające się trudności są rozwiązywane „na bieżąco”? W jaki sposób?*

**Próba badawcza. Badaniem ewaluacyjnym powinni zostać objęci:**

- a. wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego realizujący wspólnie programy, w których zaplanowano korelacje międzyprzedmiotowe (minimum z jednego programu) – badanie ankietowe,

b. nauczyciele z zespołu ds. korelacji międzyprzedmiotowych – wywiad grupowy,

c. wszyscy uczniowie klas, w których są wprowadzone do realizacji korelacje międzyprzedmiotowe – wywiad grupowy,

d. wszystkie klasy, w których są realizowane korelacje międzyprzedmiotowe – obserwacje lekcji,

e. dokumenty zawierające informacje o planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych oraz dokumentacja pracy zespołu ds. korelacji.

**Narzędzia do ewaluacji korelacji międzyprzedmiotowych.**

W aneksie do poradnika znajduje się pakiet narzędzi do przeprowadzenia badania ewaluacyjnego, w którego skład wchodzi:

1. kwestionariusz ankiety dla nauczycieli,
2. scenariusz wywiadu grupowego z nauczycielami,
3. scenariusz wywiadu grupowego z uczniami,
4. karta obserwacji lekcji,
5. arkusz analizy dokumentów.

**Uwagi „techniczne” do realizacji badania:**

Ad 1.

Kwestionariusze ankiet można wykorzystać w wersji „papierowej” lub elektronicznej, przy czym należy zadbać o odpowiednie warunki dla uczestników badania (bez presji czasowej i bezpośredniego nadzoru, anonimowość). Wskazane jest, aby kwestionariusz wypełniło jak najwięcej nauczycieli.

Ad 2. i 3.

Scenariusz wywiadu grupowego z nauczycielami oraz scenariusz wywiadu grupowego z uczniami jest uzupełniony o szczegółową instrukcję sposobu jego przeprowadzenia. Ogólne zasady prowadzenia wywiadu grupowego podano w *Uwagach*

„technicznych” do realizacji badania – ewaluacja wewnętrzna procesu realizacji programu nauczania dla zawodu.

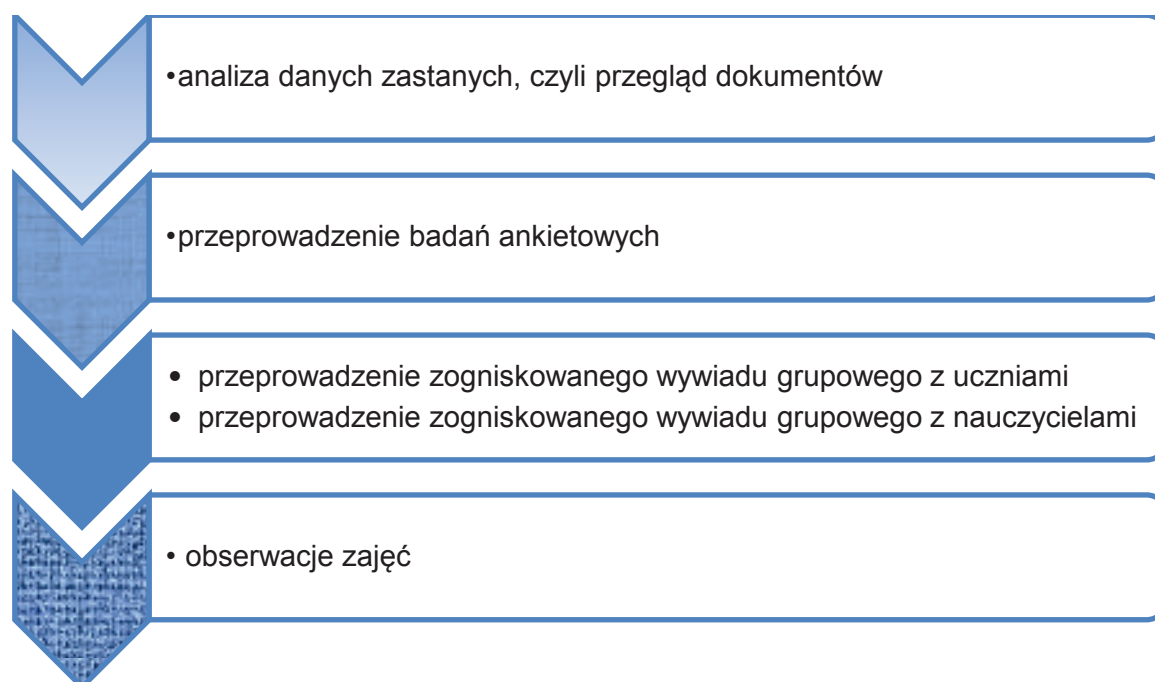
Ad 4.

Powinny zostać przeprowadzone co najmniej po dwie obserwacje zajęć ze skorelowanych przedmiotów – teoretycznego i praktycznego (razem 4 obserwacje). Wskazane jest, aby obserwacje prowadziły jednocześnie 2 osoby. Jedna powinna prowadzić obserwację

i zapis zachowań nauczyciela, druga – uczniów. Na kolejnych zajęciach osoby obserwujące powinny się zamienić; ta, która obserwowała uczniów – obserwuje nauczyciela, a druga – odwrotnie.

Ad 5.

Analiza dokumentów została opisana w *Uwagach „technicznych” do realizacji badania – ewaluacja wewnętrzna procesu realizacji programu nauczania dla zawodu.*



**Rys. 13.** Ewaluacja wewnętrzna procesu realizacji korelacji międzyprzedmiotowych

Schemat badawczy ewaluacji wewnętrznej procesu realizacji korelacji międzyprzedmiotowych w warunkach funkcjonowania szkoły przedstawiono powyżej.

## Jak przebiegała ewaluacja korelacji międzyprzedmiotowych w naszej szkole – przykład dobrej praktyki

Joanna Żebrowska

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach dała możliwość tworzenia autorskich programów, które mogą być dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy, bazy technodydaktycznej i oczekiwań pracodawców. Dostosowanie programów nauczania daje również możliwość zaplanowania procesu dydaktycznego, w którym poszczególne efekty z podstawy programowej będą się wzajemnie uzupełniały na różnych przedmiotach.

Ewaluację wewnętrzną dotyczącą korelacji międzyprzedmiotowych przeprowadziłam w naszej szkole w nieco odmienny sposób niż zazwyczaj. Z uwagi na to, iż czas na przeprowadzenie tej ewaluacji był krótki (około 1,5 miesiąca), zorganizowałam zebranie rady pedagogicznej, na którym poinformowałam nauczycieli jaki jest cel ewaluacji oraz przedstawiłam bardzo dokładnie czemu ma służyć. Na zebraniu tym został powołany zespół ewaluacyjny. Z uwagi na to, że w szkole prowadzona była ewaluacja wewnętrzna według naszego harmonogramu dotycząca innego problemu, poprosiłam kilku nauczycieli, aby zajęli się przeprowadzeniem dodatkowej ewaluacji dotyczącej korelacji międzyprzedmiotowej. Jako lidera wybrałam osobę bardzo konkretną i rzetelną, która cieszyła się wśród grona sympatią. Lider zespołu dobrał sobie jeszcze 5 innych osób, które pomagały mu w przeprowadzeniu tego badania. Wśród nich byli nauczyciele, u których przeprowadzono obserwacje lekcji.

Podczas spotkania z radą pedagogiczną pokażałam narzędzia pilotażowe do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Były to:

- a. arkusz analizy dokumentów,
- b. wywiad z nauczycielami,
- c. kwestionariusz ankiety z nauczycielami,
- d. scenariusz spotkania z uczniami,
- e. obserwacja lekcji.

Ad a.

Ewaluację wewnętrzną rozpoczęto od przeanalizowania następujących dokumentów szkolnych:

- scenariuszy lekcji metodą projektów,
- kart korelacji międzyprzedmiotowych umieszczonych na OneDrive (praca w chmurze),
- programów nauczania,
- planu nadzoru pedagogicznego,
- konspektów lekcji obserwowanych,
- arkuszy obserwacji.

Przystępując do analizy dokumentacji, w której wykazano zapisy dotyczące korelacji międzyprzedmiotowych, bardzo dużym ułatwieniem było skorzystanie z **opracowań lekcji metodą projektów**, które posiada komisja przedmiotowa. W naszej szkole każda komisja ma do opracowania jedną taką lekcję, która wykorzystuje wiedzę nabytą podczas lekcji przedmiotów ogólnokształcących i ma zastosowanie w przedmiotach zawodowych lub wykorzystuje wiedzę i umiejętności nabyte na jed-



nym przedmiocie zawodowym, a następnie rozwija na innych przedmiotach zawodowych. W konspekcie tej lekcji bardzo dokładnie rozpisana jest korelacja międzyprzedmiotowa z podaniem numeru efektu kształcenia z PPKZ, osoby odpowiedzialnej za realizację i terminu realizacji.

Dzięki zastosowaniu tej metody uczniowie łączą wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów. Ponadto:

- są wyznaczone cele i dzięki tej metodzie otrzymamy określony rezultat,

- jest przedsięwzięciem kompleksowym (łączy wiedzę i umiejętności z wielu przedmiotów),
- stanowi integralną całość,
- ma ramy czasowe,
- wyznacza uczestników projektu z podziałem na role (kto za co jest odpowiedzialny),
- nie jest powieleniem wcześniejszych prac (projekt jest twórczy a nie odtwórczy),
- ma sposoby osiągnięcia celów (sprawozdanie),
- podaje kryteria i sposoby oceniania,
- podaje sposób prezentacji publicznej.

Przykład fragmentu z metody projektów – korelacji międzyprzedmiotowej, z podaniem numeru efektu z PPKZ zamieszczono poniżej.

| EFEKTY KSZTAŁCENIA Z PODSTAWY PROGRAMOWEJ | PRZEDMIOT  | USZCZEGÓLOWIONE EFEKTY   | KARTA PRACY | TERMIN WYKONANIA |
|---|--|--|-------------|------------------|
| PDG(9)                                    | Informatyka w zawodzie                             | Umiejętność posługiwania się arkuszem excel, wykonanie prezentacji w programie prezi | P ...       | 31 maja          |
| PDG(6)<br>KPS                             | Podstawy działalności gospodarczej w cukiernictwie | Procedury zakupu i sprzedaży   | P ...       | 31 maja          |
| PKZ(T.b)(8)<br>KPS                        | Technika w cukiernictwie                           | Dobór urządzeń i sprzętu oraz aparatury kontrolno-pomiarowej                         | P ...       | 31 maja          |

|  |  |   |       |         |
|--|--|---|-------|---------|
| PKZ(T.b)(1)<br>T.4.1                             | Surowce i materiały pomocnicze w cukiernictwie | Umiejętność korzystania z receptur, przygotowanie surowców do produkcji | P ... | 31 maja |
| T.4.2(1), T.4.2(2),<br>T.4.1(3)                  | Technologie produkcji cukierniczej             | Umiejętność narysowania schematu  | P ... | 31 maja |
| T.4.3(1), T.4.3(5),<br>T.4.3(6), T.4.3(9)<br>KPS | Pracownia cukiernicza                          | Produkcja i wypiek rogalików półfrancuskich, ocena organoleptyczna      | P ... | 31 maja |

Bardzo dużym ułatwieniem, dokumentującym realizację korelacji międzyprzedmiotowej, było opracowanie **karty korelacji**, która zamieszczona jest

dla danej klasy na OneDrive. Nauczyciele w oparciu o program nauczania na bieżąco (online) zamieszczają informacje na temat korelacji.

Przykładowy fragment karty korelacji międzyprzedmiotowej, zamieszczonej na OneDrive, został podany poniżej.

**Zawód: technik hotelarstwa, symbol cyfrowy zawodu: 422402, klasa: 2t.**

| PRZEDMIOT                             | NAUCZY-<br>CIEL | EFEKT, NA KTÓRYM<br>WYSTĘPUJE<br>KORELACJA<br>Z INNYM<br>PRZEDMIOTEM   | PRZEDMIOT<br>SKORELO-<br>WANY | SPOSÓB<br>KORELACJI  | WSPARCIE<br>PRZEDMIOTÓW<br>OGÓLNOKSZTAŁ-<br>CĄCYCH  |
|---------------------------------------|-----------------|--|-------------------------------|--|---|
| Ekonomia<br>i prawo<br>w hotelarstwie | P. ...          | PDG(2) stosuje przepisy prawa pracy, przepisy prawa dotyczące ochrony danych osobowych oraz przepisy prawa podatkowego i prawa autorskiego | Podstawy przedsiębiorczości   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzgodnienie treści realizowanych na danym przedmiocie</li> <li>• Podzielenie się bazą dydaktyczną</li> <li>• Opracowanie wspólnego systemu oceniania</li> <li>• Opracowanie wspólnych projektów</li> <li>• Wspólne opracowanie programów nauczania</li> </ul> | język polski:<br>ćwiczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania i definiowania znaczeń słów |
|                                       |                 | PDG(5) analizuje działania prowadzone przez przedsiębiorstwa funkcjonujące w branży  | Marketing usług hotelarskich  |  |   |
|                                       |                 | PDG(6) inicjuje wspólne przedsięwzięcia z różnymi przedsiębiorstwami z branży  |                               |  |   |
|                                       |                 | PKZ(T.f)(9) stosuje przepisy prawa dotyczące świadczenia usług hotelarskich  | BHP w hotelarstwie            |  | język polski:<br>ćwiczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania i definiowania znaczeń słów |

Podczas ewaluacji wewnętrznej bardzo ważnym elementem jest przeanalizowanie w **programie nauczania** zapisów korelacji międzyprzedmiotowej; efekty kształcenia z podstawy programowej, uszczegółowione efekty kształcenia oraz materiał nauczania, który obejmuje uszczegółowione cele.

Przy uszczegółowionym celu dopisana jest nazwa przedmiotu, na którym występuje korelacja.

Przykładowy fragment programu nauczania uwzględniający korelację międzyprzedmiotową zamieszczono poniżej.

| EFEKTY KSZTAŁCENIA Z PODSTAWY PROGRAMOWEJ  | USZCZEGÓŁOWIONE EFEKTY KSZTAŁCENIA (UCZEŃ PO ZREALIZOWANIU ZAJĘĆ POTRAFI)               | POZIOM P LUB PP | KATEGORIA TAKSONOMICZNA | MATERIAŁ NAUCZANIA (ZWYKLE OBEJMUJE WIĘCEJ NIŻ JEDEN USZCZEGÓŁOWIONY CEL)  | KORELACJA                                      |
|--|---|-----------------|-------------------------|--|--|
| T.4.1(2) przyjmuje dostawę surowców i półproduktów cukierniczych zgodnie z procedurami | 1. sprawdzi dokumentację dostawczą  | P               | B                       | Pomieszczenia magazynowe w zakładzie cukierniczym.   | Surowce i materiały pomocnicze w cukiernictwie |
|  | 2. dokonać analizy informacji zawartych w dokumentacji dostawczej                       | P               | C                       | Wyposażenie magazynów surowców i materiałów pomocniczych. Dokumentacja magazynowa.   |  |
|  | 3. ustalić niezgodności między surowcem dostarczonym a zamówionym                       | P               | C                       | Ocena jakości i organoleptyczna surowców dostarczanych do magazynu w zakładzie cukierniczym.                                     |  |
|  | 4. wyjaśnić zgodnie z procedurami tok postępowania w przypadku ujawnionych niezgodności | P               | C                       | Warunki magazynowania surowców cukierniczych i wyrobów gotowych. Konfekcjonowanie wyrobów gotowych. Przygotowanie do ekspedycji. |  |

**Plan nadzoru pedagogicznego** to również bardzo istotny dokument, w którym powinny znaleźć się zapisy dotyczące korelacji międzyprzedmiotowej. Można to zaplanować poprzez obserwację lekcji. W przypadku obserwowanych zajęć lekcyjnych w arkuszu obserwacji znajdują się zapisy dotyczące realizacji korelacji. Nauczyciele, którzy są przewidziani do obserwacji, **w konspekcie** lekcji zapisują efekty z podstawy programowej objęte korelacją.

**W arkuszach obserwacji** – w ramach lekcji obserwowanych – dyrektor zwraca uwagę na korelację międzyprzedmiotową i zamieszcza informację o jej realizacji w arkuszu obserwacji.

Ad b.

Wywiadu udzielało 5 nauczycieli (po jednym z każdej komisji przedmiotowej).

#### **Nauczycielom postawiono następujące pytania:**

Czy wprowadzone korelacje przyczyniają się do poprawy jakości procesu kształcenia?

Czy nauczyciele współpracują ze sobą? Jakie działania podjęto w związku z wprowadzeniem korelacji przedmiotowych?

Odpowiedzi na te pytania opracowano w formie mocnych i słabych stron.

Za mocne strony uznano:

- Zdaniem nauczycieli uczniowie potrafią wiązać wiedzę z różnych przedmiotów zawodowych i stosować w praktyce (np. na praktykach zawodowych; udział w konkursach, promocji szkoły, obsłudze gastronomicznych na terenie szkoły i miasta).
- Nauczyciele, kształtując określoną umiejętność, wykorzystują treści nauczania z innych przedmiotów (np. ćwiczenie czytania ze zrozumieniem w oparciu o przepisy gastronomiczne; podobnie zadania z treścią na matematyce; ocena towaroznawcza danego surowca – tę wiedzę poznają na przedmiocie towaroznawstwo, a następnie wykorzystują ją

podczas wykonywania ćwiczeń na pracowni gastronomicznej).

- Nauczyciele języków obcych uczestniczą w kursach gastronomicznych, a nauczyciele przedmiotów zawodowych w kursach językowych dzięki czemu wprowadzają język angielski na przedmiotach zawodowych (nie tylko na języku obcym zawodowym). W przyszłości pragniemy opracować innowację pedagogiczną polegającą na nauczaniu niektórych przedmiotów zawodowych w języku obcym.
- Nauczyciele widzą potrzebę realizowania lekcji metodą projektów.
- Bardzo dobrze została oceniona przez nauczycieli karta korelacji zamieszczona na OneDrive.

Słabe strony zauważone przez nauczycieli to:

- Nie zawsze w tym samym czasie są realizowane podobne treści programowe na przedmiotach ogólnych i zawodowych bądź zawodowych teoretycznych i praktycznych.
- Lepiej układa się współpraca w zakresie korelacji w ramach danej komisji przedmiotowej, natomiast gorzej pomiędzy grupą przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących.
- Sposób ewaluacji korelacji przedmiotowych powinien być udoskonalony np. poprzez wspólne omawianie zrealizowanych projektów, wskazywanie mocnych i słabych stron, poprawianie błędów, utrwalanie pozytywnych praktyk.

Ad c.

Od 5 lat w naszej szkole działa dziennik elektroniczny (bez dokumentacji papierowej). Nauczyciele bardzo sprawnie posługują się tym narzędziem. Dlatego przeprowadzając ewaluację wewnętrzną, wykorzystaliśmy moduł „Ankiety” z dziennika elektronicznego. Wszystkie pytania zostały zamieszczone w tym module i udostępnione nauczycielom. Po wypełnieniu ankiety wyniki zbiorcze zostały elektronicznie opracowane. Na ich podstawie wyciągnęliśmy wnioski, które były bardzo podobne

do wniosków uzyskanych w wyniku wywiadu z nauczycielami.

Ad d.

Przeprowadzając ewaluację wewnętrzną nie pominieliśmy uczniów. W oparciu o przygotowany scenariusz spotkania z uczniami przeprowadzono z nimi rozmowę. Z wypowiedzi uczniów wynika, że:

- Występują powiązania między przedmiotami zawodowymi i ogólnokształcącymi (biologia – towaroznawstwo, podstawy przedsiębiorczości – podstawy działalności gospodarczej w gastronomii, bhp – edukacja dla bezpieczeństwa).
- Treści zagadnień omawianych na zajęciach pracowni technologii gastronomicznej i towaroznawstwie uzupełniają się. Znają definicje pojęć. Mają opanowane podstawowe zagadnienia (wystarczy przypomnienie).
- Umiejętności matematyczne wykorzystują do obliczania proporcji, przeliczania, obliczania kalorii na zajęciach z pracowni gastronomicznej. Na lekcjach podstaw działalności gospodarczej w gastronomii obliczają podatki.
- Wykorzystywane są umiejętności tworzenia prezentacji multimedialnych na różnych przed-

miotach, np. wiedzy o kulturze, historii, bhp i religii.

- Analiza filmów na wielu przedmiotach – języku polskim, historii, biologii i przedmiotach zawodowych – pomaga w rozwijaniu umiejętności pozyskiwania informacji.

Ad e.

Do obserwacji zostały wybrane przedmioty ogólnokształcące realizowane w naszej szkole w zakresie rozszerzonym (biologia) oraz przedmioty zawodowe – podstawy żywienia, a także – edukacja dla bezpieczeństwa oraz bhp.

W obserwacji uczestniczyli nauczyciele – ewaluatorzy. W wyniku przeprowadzonych obserwacji stwierdzono, że uczniowie w większości łączą i wykorzystują treści z jednego przedmiotu na drugim. Nauczyciele umiejętnie zadają pytania, które umożliwiają im stwierdzenie: czy uczniowie nabyli podstawowe wiadomości na danym przedmiocie, a które stanowią wstęp czy rozwinięcie do następnych zagadnień omawianych na innym przedmiocie. Ponadto nauczyciele wymagają znajomości zagadnień realizowanych na zajęciach skorelowanych (oceniają znajomość tych zagadnień). Powtarzają, tłumaczą zagadnienia i podpowiadają, w jaki sposób wykorzystać je na innych przedmiotach.



# Rozdział 8





## Rozdział 8. Ewaluacja procesu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych

Monika Marcinkowska-Bachlińska

Punktem odniesienia dla podstaw kształcenia w państwach członkowskich Unii Europejskiej (a więc i w Polsce) stała się rekomendacja Parlamentu Europejskiego z 2006 r., w której zawarto definicję i listę kompetencji kluczowych, uwzględniających te umiejętności, których posiadanie staje się w dzisiejszych czasach niezbędne dla sprawnego funkcjonowania w życiu osobistym, zawodowym i społecznym każdego człowieka. Jako jedną z ośmiu istotnych kompetencji kluczowych wyodrębniono kompetencje społeczne i obywatelskie. Dostrzegając ich wagę, kompetencje te zostały włączone w Polsce, w ramach wdrażanej reformy edukacji, do podstaw programowych kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach. Pojawiła się konieczność dostrzegania związku pomiędzy społecznymi problemami związanymi z dorasta-

niem, kształceniem oraz radzeniem sobie młodych ludzi zarówno na rynku pracy jak i w codziennym życiu, a dotychczasowym sposobem funkcjonowania szkoły.

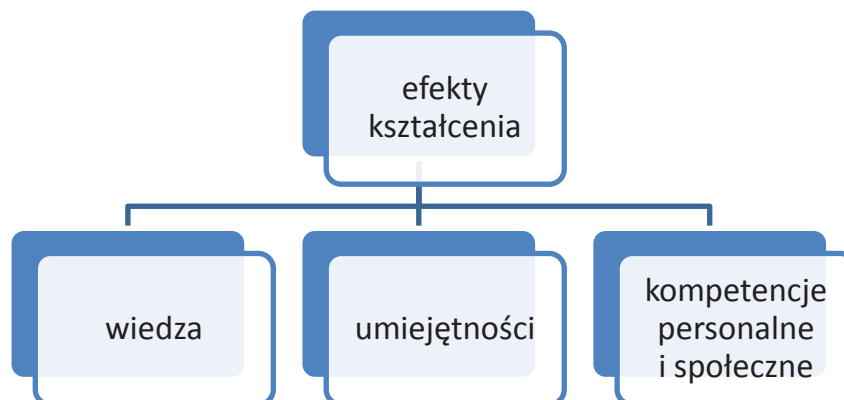
**W podstawie programowej kształcenia w zawodach cele kształcenia zdefiniowane są następująco:**

1. przyswojenie określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk,
2. zdobycie umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
3. **kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.**

Podstawowym<sup>64</sup> celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy

<sup>63</sup> W tym rozdziale część teoretyczna jest znacznie bardziej rozbudowana, ponieważ nie ma wielu opracowań na temat kompetencji personalnych i społecznych, które należy kształtować w szkole. Nie ma do tych działań wytycznych, a zapisy rozporządzenia są na bardzo wysokim stopniu ogólności.

<sup>64</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach. Dz.U. poz. 184.



Rys. 14. Kategorie efektów kształcenia

zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy poprzez:

- integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego,
- doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych.

Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, 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, a także **wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników**<sup>65</sup>.

Wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, są opisane, zgodnie z ideą Europejskich Ram Kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Część II podstawy programowej kształcenia w zawodach „określa: efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz

efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach”<sup>66</sup>.

**Wśród efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów wymienionych w podstawie programowej kształcenia w zawodach znalazły się kompetencje personalne i społeczne – KPS.**

W celu sprostania powyższym wymaganiom konieczne jest pewne doprecyzowanie językowe terminów, którymi nauczyciele będą się posługiwać, odwołując się np. do zapisów zawartych w wymaganiach wobec szkół, interpretując ich sens i znaczenie. Zarówno potoczna obserwacja jak i badania dowodzą, iż na ogół nauczyciele nie posługują się językiem współczesnej pedagogiki czy teorii zarządzania. Znakomicie opanowali język przedmiotu, którego uczą, ale mówiąc o pracy dydaktycznej i wychowawczej raczej posługują się mało precyzyjnym językiem potocznym.

## Pojęcie kompetencji

Pojęcie kompetencji wprowadził w 1959 roku R. White, który zajmował się problematyką wywierania wpływu na otoczenie. Przez „kompetencje” rozumiał specyficzną umiejętność, czyli taką, która doprowadza do skutecznej interakcji z otoczeniem. Tak pojmowane kompetencje powiązał z umiejętnościami społecznymi.

Precyzyjne definiowanie pojęcia kompetencji przysparza badaczom niemało kłopotu. W ujęciu lingwi-

<sup>65</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej, dz. cyt.

<sup>66</sup> Tamże.

stycznym kompetencja rozumiana jest jako zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności.

Łacińskie słowo *competentia* oznacza przydatność, odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania<sup>67</sup>. Zaś w przekładzie z języka angielskiego słowo *competence* oznacza umiejętność, zdolność do wykonywania określonych czynności. Czym zatem jest kompetencja oraz czy umiejętność i kompetencja oznacza to samo?

W literaturze pedagogicznej napotykamy na różne definiowanie tego terminu. W. Okoń podał, iż w „pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się”<sup>68</sup>.

Szerszą definicję podała M. Czerepaniak-Walczak<sup>69</sup>, odnosząc kompetencję do podmiotu (określonej osoby). Według niej kompetencja to: szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się,
- świadomość potrzeby i skutków zachowania.

M. Dudzikowa<sup>70</sup> kompetencję ujęła jako zdolność do czegoś, która jest zależna zarówno od znajomości

ści wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością.

Warto zwrócić uwagę na różnicę między wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami.

**Wiedza** to informacje, których trzeba się nauczyć, aby móc wykonywać daną pracę. Przykład: ktoś nauczył się do czego służy dany program komputerowy, ale niekoniecznie potrafi go wykorzystać w praktyce.

**Umiejętności** to zastosowanie tej wiedzy w praktyce do określonego celu. Przykład: ktoś potrafi obsługiwać klawiaturę i wykorzystując swoją wiedzę o programie, tworzy dokument.

**Kompetencje** to zastosowanie tej umiejętności w taki sposób, aby praca była wykonana zgodnie z określonymi standardami. Co więcej, taka kompetencja będzie dokładnie zdefiniowana oraz będzie zawierała szereg kryteriów, według których dana praca powinna być wykonana. Przykład: ktoś może wykorzystać daną wiedzę i umiejętności w zakresie znajomości programu do stworzenia dokumentu w określonym formacie, bez błędów i w określonym czasie.

W przedstawionych definicjach zwraca uwagę odniesienie pojęcia kompetencji do:

- aspektu poznawczego, czyli posiadanej wiedzy, jako rozumienia sytuacji społecznych, znajomości reguł interakcji społecznych oraz umiejętności planowania zachowań społecznych (znajomość pewnych schematów, skryptów działania prowadzących do efektywnego jego wdrażania),
- aspektu motywacyjnego i emocjonalnego, czyli gotowości do angażowania się w sytuacje społeczne,
- aspektu behawioralnego, czyli zachowania, umiejętności przeprowadzenia działania, wykorzystania umiejętności, realizacji zamiaru.

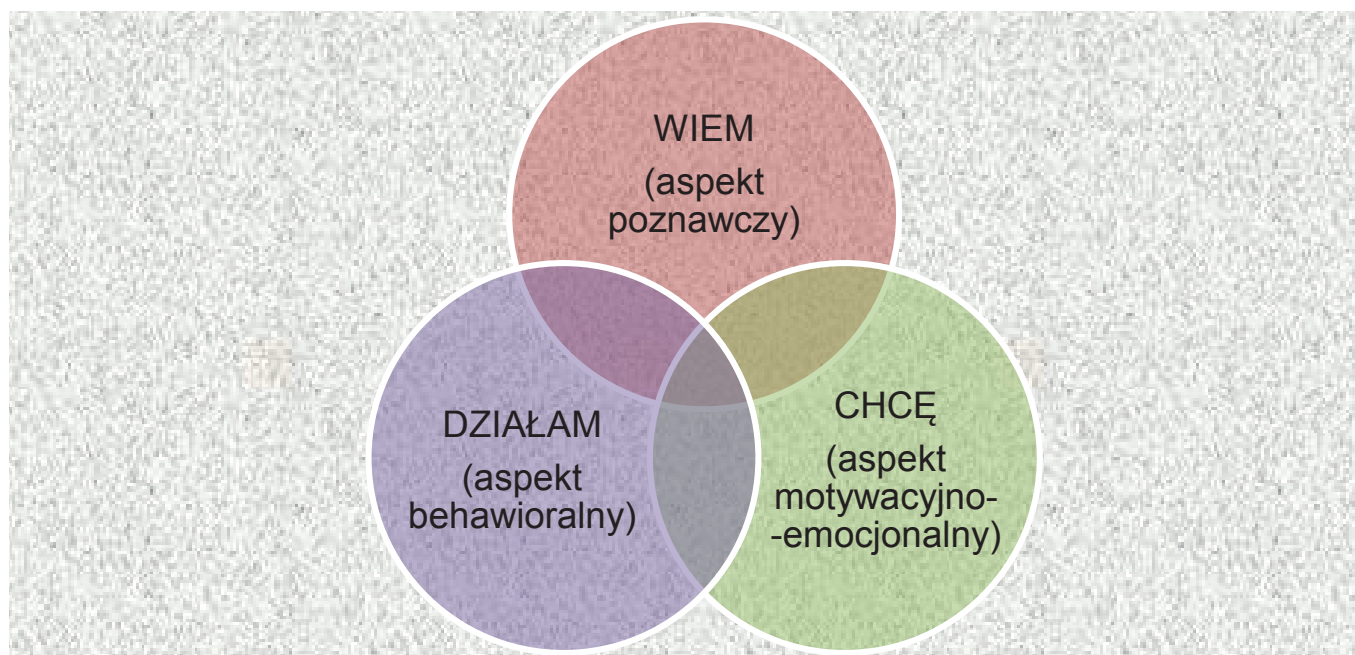
Kompetencja jest konglomeratem wielu czynników, spośród których najważniejsze dotyczą sprawności

<sup>67</sup> M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, s. 977.

<sup>68</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 176.

<sup>69</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 135–137.

<sup>70</sup> M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, IHNŌIT, Warszawa 1994, s. 205.



Rys. 15. Różne aspekty funkcjonowania człowieka składające się na kompetencję

funkcjonowania człowieka na trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym. Bez skryptu poznawczego, odpowiadającego na pytanie „co należy zrobić w danej sytuacji?” (komponent poznawczy), osoba zapewne będzie zagubiona w interakcji. Jeśli natomiast będzie wiedziała, co należy w danej sytuacji zrobić, ale nie będzie potrafiła z jakiś względów tego przełożyć na odpowiednie zachowanie (komponent behawioralny), również czeka ją niepowodzenie. Ostatni komponent kompetencyjny dotyczy motywacji (chęci wykonania, potrzeby związanej z postawą), która jeśli się nie pojawi, wówczas bez znaczenia są zarówno wiedza, co do zachowania, jak i sama umiejętność praktycznego przełożenia jej na działanie. Interakcja bowiem nie zostaje nawiązana, zachowanie nie ujawnia się w ogóle.

**Można więc przyjąć, że kompetencja to umiejętność wykonania konkretnego zadania. Umiejętność ta może być opisana jako efekt wiedzy, doświadczenia, praktycznych zdolności oraz postaw, który pojawia się w konkretnym kontekście i w konkretnej chwili<sup>71</sup>.**

<sup>71</sup> M. Weggeman, *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*, Scriptum, Schiedam 1997.

**Kompetencje personalne i społeczne** – terminy używane zamiennie: umiejętności interpersonalne, umiejętności społeczne, umiejętności komunikacyjne, umiejętności interakcyjne, umiejętności relacyjne.

Kompetencje społeczne to element wiedzy społecznej. Oznaczają one świadomość, co jest ważne w danej sytuacji społecznej, jakie zasady w niej obowiązują, jakie zachowania są pożądane i skuteczne, a jakie mało efektywne i odbierane jako niewłaściwe.

W klasycznym ujęciu M. Argyle<sup>72</sup>, kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Za ich powstanie i rozwój odpowiedzialne są zdolności niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, które M. Argyle określił jako inteligencję społeczną. Za pomocą kompetencji społecznych możemy zorientować się, jaką strategię należy zastosować, żeby zrealizować własne cele. Wymienia się tu następujące umiejętności społeczne:

<sup>72</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2001.

- nagradzanie, czyli umiejętność udzielania wzmacnień społecznych, które wpływają na utrzymanie związku, podniesienie atrakcyjności oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na osobę,
- empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi, które są ważne zwłaszcza w pracy zespołowej, w psychoterapii oraz w związkach miłosnych i przyjacielskich,
- asertywność, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji,
- komunikacja werbalna (zwłaszcza na poziomie abstrakcyjnym) i niewerbalna,
- inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów, istotna zwłaszcza w przypadku częstego występowania konfliktów (np. w pracy),
- umiejętność korzystnej autoprezentacji (szczególnie w warunkach zawodowych)<sup>73</sup>.

**Podstawa programowa kształcenia w zawodach definiuje kompetencje personalne i społeczne jako zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań; gotowość do uczenia się przez całe życie; sprawność komunikowania się; umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka jak i lidera zespołu.**

Istotnym aspektem warunkującym poziom kompetencji społecznych są osobowościowe i temperamentalne uwarunkowania. Aktywny styl funkcjonowania, poczucie własnej skuteczności, odwaga i brak lęku społecznego z jednej strony oraz reakcje unikania, reakcje ucieczkowe, brak motywacji z drugiej, bardzo wyraźnie określają sposoby funkcjonowania społecznego<sup>74</sup>. Cechy osobowo-

ści i temperamentu (ekstrawersja, zrównoważenie emocjonalne, aktywność, żwawość, niska reaktywność emocjonalna) wpływają w istotny sposób na częstość i łatwość nawiązywania kontaktu z innymi. Jednak najważniejszy i bezpośredni wpływ na poziom kompetencji społecznych ma tzw. „trening społeczny” odbywany w sytuacjach życia codziennego czy pracy zawodowej, jak i dokonujący się w toku specjalnych oddziaływań szkoleniowych, w warunkach kształcenia, uczenia się. Zatem umiejętności społeczne są nabywane od najmłodszych lat w warunkach naturalnych, lub w trakcie świadomie zaplanowanych i wykonywanych oddziaływań szkolnych czy szkoleniowych.

W procesie kształtowania kompetencji personalnych i społecznych, mając na uwadze skuteczność interpersonalną, należy zwrócić uwagę na wszelkiego rodzaju stymulacje, odnoszące się do zachowań społecznych, a w szczególności:

- stymulowanie umiejętności odkodowywania reguł społecznych, analizowania społecznych sytuacji,
- stymulowanie tzw. empatii poznawczej,
- stymulowanie monitorowania własnych i cudzych zachowań ekspresyjnych,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie,
- wyzbywanie się lęków i ograniczeń społecznych,
- treningi zachowań asertywnych,
- stymulowanie zainteresowania życiem społecznym, różnorodnością sytuacji społecznych.

Umiejętności określane mianem emocjonalno-społecznych – w skład których wchodzi m.in. umiejętność wywierania wpływu społecznego, pracy w zespole, negocjacji, komunikowania się i empatia – stanowią około dwóch trzecich kompetencji, mających wpływ na ponadprzeciętne wykonanie pracy.

Wysoki poziom kompetencji społecznych wiąże się również z lepszym przystosowaniem do zmian

<sup>73</sup> J. Terelak, J. Buldys, *Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, (red.) S.A. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 27–45.

<sup>74</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

życiowych, większą plastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności. Osoby, które osiągają wybitne rezultaty zawodowe i powodzenie w życiu, to jednostki charakteryzujące się wysoką potrzebą osiągnięć oraz stałością emocjonalną i przede wszystkim przystosowaniem społecznym<sup>75</sup> (a więc cechami i kompetencjami składającymi się na inteligencję społeczną i emocjonalną oraz umiejętnościami interpersonalnymi).

**Kompetencje personalne i społeczne to posiadanie wiedzy, umiejętności i postaw, nastawień motywacyjnych, które wyrażają się w kontaktach interpersonalnych**, czyli dojrzałość społeczna, umiejętność znalezienia się odpowiednio do sytuacji, umiejętność życia wśród ludzi, gotowość do uczenia się przez całe życie, sprawność komunikowania się itp.

Ocenia się, że około 35% ludności charakteryzuje się znacznym deficytem umiejętności społecznych (jest nieprzystosowana społecznie). Szacuje się ponadto, że 10% ogólnej populacji świata ma poważne trudności związane z codziennymi sytuacjami społecznymi i relacjami interpersonalnymi. Te osoby w sposób znaczący mogłyby skorzystać z udziału w treningu umiejętności społecznych<sup>76</sup>. Oblicza się, że od 7 do 25% populacji osób dorosłych może być społecznie niekompetentnych; zaś pozostała część populacji ma nadal znaczą „rezerwę”, czyli możliwość dalszego usprawniania skuteczności interpersonalnej. Kiedy analizuje się szczegółowe umiejętności komunikacyjne to badania wskazują, że pod względem niektórych z nich obserwuje się znaczące deficyty nawet u połowy populacji<sup>77</sup>. Deficyt umiejętności społecznych wiąże się

z podejmowaniem ryzykownych zachowań (nalogi, wandalizm, przestępczość, przemoc), co najprawdopodobniej wynika z angażowania się w bardziej patologiczne związki interpersonalne, które przyczyniają się do zaburzenia samooceny oraz są źródłem negatywnych wzorców zachowań społecznych.

## 8.1. Kompetencje personalne i społeczne w podstawie programowej kształcenia w zawodach

**Kompetencje personalne i społeczne to gotowość pracownika do względnie trwałych przekonań i sposobów zachowań, odpowiadających wymaganiom określonego zawodu lub sytuacjom występującym w procesie pracy.**

Efekty kształcenia kompetencji personalnych i społecznych w PPKZ określone są następująco:

Uczeń:

1. przestrzega zasad kultury i etyki,
2. jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań,
3. przewiduje skutki podejmowanych działań,
4. jest otwarty na zmiany,
5. potrafi radzić sobie ze stresem,
6. aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe,
7. przestrzega tajemnicy zawodowej,
8. potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania,
9. potrafi negocjować warunki porozumień,
10. współpracuje w zespole.

Ustawodawca uznał, że szkoła pomijająca rozwój kompetencji personalnych i społecznych nie może dobrze przygotować młodych ludzi do życia we wszystkich jego obszarach. Nauczyciele zostali więc zobligowani do zapewnienia uczniom właściwych warunków rozwoju, wspomaganie ich w kon-

<sup>75</sup> J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

<sup>76</sup> M. Argyle, *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, (red.) W. Domachowski, M. Argyle, PWN, Warszawa 1994, s. 195–208.

<sup>77</sup> P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, (publikacja na <http://psychologia.net.pl>); B.H. Spitzberg, W.R. Cupach, *Interpersonal skills*, [w:] *Handbook of interpersonal communications*, (red.) H.L. Knapp, J.A. Daly, Thousand Oaks, Sage 2002, 564–611.

strukturywnym sposobie radzenia sobie z sytuacjami, jakie spotykają ich w życiu, oraz kształtowania odpowiednich postaw zawodowych. Warto zwrócić uwagę, że dla wielu nauczycieli nie jest to nic nowego. Uczą prawidłowych postaw „od zawsze”, nie nazywając ich kompetencjami personalnymi i społecznymi. Czy w związku z tym sprawa zamyka się jedynie do nazewnictwa? Otóż wyzwaniem stanowią dwie podstawowe kwestie:

- skład kształtowanych kompetencji, to znaczy dokładne określenie o jakie umiejętności chodzi, jakie zachowania należy wzmacniać i jakich postaw oczekiwać oraz
- pomiar przyrostu kompetencji personalnych i społecznych u uczniów.

Kompetencje personalne i społeczne należy rozwijać, celowo kształtować i wzmacniać, to znaczy:

- stymulować,
- łączyć z rozwojem zawodowym i życiowym człowieka,
- rozwijać = przechodzić na coraz wyższy poziom,
- obserwować,
- mierzyć.

Intensywność i rodzaj treningu społecznego zależy od pewnych cech osobowości i temperamentu, które wpływają na łatwość i częstość nawiązywania kontaktu z innymi (ekstrawersja, zrównowazenie emocjonalne, aktywność, żwawość, niska reaktywność emocjonalna).

Znajomość korelatów i determinantów poziomu poszczególnych kompetencji społecznych ma zasadnicze znaczenie zarówno dla szkolenia zawodowego jak i planowania kształcenia kompetencji w warunkach szkolnych, tworzenia sytuacji treningowych. Określa także potrzeby sprofilowania oddziaływań dla poszczególnych grup uczniów kształconych w różnych zawodach.

Warto przyjrzeć się składowym kompetencji personalnych i społecznych wyszczególnionych w podstawie programowej kształcenia zawodowego.

## 1. przestrzega zasad kultury i etyki

Przestrzeganie kultury i etyki, przyjętej zarówno w różnych codziennych sytuacjach interpersonalnych jak i w specyficznych sytuacjach zawodowych, jest bardzo szeroko ujętą kompetencją, składającą się z wielu elementów. W pewnym sensie w tej kompetencji zawierają się wszystkie pozostałe kompetencje wymienione w podstawie programowej kształcenia w zawodach. W pojęciu kultury mieści się zarówno kultura osobista jak i zawodowa, a w tej kategorii można ująć wszystkie elementy współżycia społecznego, w tym zawodowego. Na pewno w określeniu kultura osobista można wyodrębnić następujące elementy:

- walory intelektualne – sposób myślenia, sprawność procesów myślenia, rozumienie pojęć, inteligencja,
- umiejętność przystosowania się do zmieniających się warunków pracy i życia,
- wrażliwość emocjonalna – empatia, identyfikacja, zrozumienie, wyrozumiałość, tolerancja,
- kierunkowy rozwój osobowości, obejmujący poglądy, postawy, przekonania, ideały życiowe i zawodowe jest cechą indywidualną każdego człowieka i in.

### Przez określenie kultury zawodowej rozumiemy:

- przestrzeganie norm społecznych (prawnych, etycznych, estetycznych, zwyczajowych itp.) obowiązujących w zakładzie pracy,
- dbanie o wygląd zewnętrzny, utrzymywanie higieny osobistej oraz kondycji psychofizycznej i dobrego samopoczucia, a także dostosowanie ubioru, makijażu, fryzury, ozdób itp. do miejsca pracy i określonej sytuacji zawodowej,
- nawiązanie i kształtowanie właściwych kontaktów z przełożonymi i współpracownikami oraz stosowanie właściwych form grzecznościowych,



- kształtowanie prawidłowych kontaktów z klientami i osobami współpracującymi z przedsiębiorstwem handlowym i in.;
- 2. jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań** – określenie zawiera następujące elementy:
- kreuje swobodnie wiele nowych, niestandardowych rozwiązań oraz zachęca innych do prezentowania pomysłów,
  - prezentuje wiele użytecznych pomysłów – przekonuje do nowych rozwiązań i udoskończeń dotyczących pracy nie tylko osoby we własnym zespole, ale również i w całej firmie oraz skutecznie przekonuje innych do wdrożenia zmian,
  - zachęca innych do dzielenia się pomysłami oraz do odważnego prezentowania swojego zdania,
  - tworzy i wdraża innowacyjne rozwiązania w swojej pracy – zachęca do tego inne osoby i in.;
- 3. przewiduje skutki podejmowanych działań** – w pojęciu będzie się zawierać:
- ocenia trafnie sytuację, rozumie przyczynowość i skutkowość sytuacyjną,
  - dostosowuje działania do ustalonych celów,
  - dostosowuje działania do warunków i okoliczności,
  - potrafi podejmować racjonalne decyzje zarówno w warunkach pewności, niepewności i ryzyka;
- 4. jest otwarty na zmiany** – określenie można scharakteryzować następująco:
- potrafi dostosować się do nowych sytuacji,
  - uczestniczy chętnie w realizacji zadań nowatorskich,
  - podchodzi z zainteresowaniem do nowych pomysłów,
  - potrafi dostrzec w zmianie nowe szanse i możliwości i in.;
- 5. potrafi radzić sobie ze stresem** – pod tym określeniem rozumiemy przede wszystkim:
- zdaje sobie sprawę, że problemy są częścią życia każdego człowieka oraz podejmuje próby radzenia sobie z nimi,
  - identyfikuje, wyraża i dzieli się własnymi wartościami, przekonaniem i oczekiwaniami,
  - uświadamia sobie wartość percepcji własnej i percepcji społecznej,
  - identyfikuje i nazywa problemy i obciążenia oraz umiejętnie odpowiada na czyjeś działanie i in.;
- 6. aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe** – ta kompetencja w obliczu wymogu uczenia się przez całe życie nabiera nowego znaczenia:
- jest otwarty na nowe informacje,
  - sam aktywnie poszukuje nowych informacji,
  - jest stale gotowy na wysiłek uczenia się, chętnie korzysta z doświadczeń innych – jest ich ciekawy,
  - uczy się na własnych błędach – wyciąga z nich wnioski i in.;
- 7. przestrzega tajemnicy zawodowej** – ten rodzaj kompetencji opiera się głównie na znajomości wymogów związanych z wykonywanym zawodem i zależy w dużym stopniu od zajmowanego stanowiska pracy:
- rozróżnia informacje jawne i poufne,
  - potrafi zachować informacje, których ujawnienie przyniosłoby szkodę współpracownikom lub pracodawcy,
  - zna przepisy kodeksu zawodowego i ich przestrzega;
- 8. potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania** – to znaczy:
- zna i rozumie (prawną, karną, cywilną, materialną, służbową, zawodową i etycznie/moralną) odpowiedzialność związaną ze stanowiskiem pracy,

- podejmuje samodzielnie decyzję, biorąc pod uwagę własną wiedzę i doświadczenie, kontroluje swoje słabe i mocne strony,
- poszukuje bardziej efektywnych sposobów wykonywania pracy i wykorzystywania zasobów nawet w sytuacji, gdy inni nie widzą takiej potrzeby i zniechęcają go do takich działań,
- tworzy i wdraża innowacyjne rozwiązania w swojej pracy;

**9. potrafi negocjować warunki porozumień** – jest to konsekwencja wykształcenia kompetencji dobrej komunikacji:

- skutecznie się komunikuje – zna podstawy negocjacji i asertywności,
- jasno i precyzyjnie formułuje oczekiwania,
- potrafi słuchać i zachęca innych do wyrażenia swojego zdania,
- potrafi znaleźć źródło problemu i in.;

**10. współpracuje w zespole** – oczywiste jest, że dobra współpraca w zespole zależna jest od poziomu poprzednio wymienionych kompetencji, a ponadto:

- angażuje się w prace zespołu,
- efektywnie gospodaruje czasem,
- jest elastyczny w podejmowaniu ról i pracy w zespole,
- potrafi negocjować i mediować i in.

Lista ta nie jest zamknięta, na pewno można ją znacznie rozbudować. Warto jednakże zwrócić uwagę na dwie sprawy:

- wiele umiejętności wymienianych w różnych punktach jest wzajemnie od siebie zależnych, tj. nabycie jednej umiejętności warunkuje kształtowanie innej,
- niektóre umiejętności są powtarzalne,
- w zależności od rodzaju zawodu i stanowiska wymienione kompetencje układają się w różną hierarchię.

Nauczyciele kształcący w danym zawodzie powinni zarówno poznać oczekiwania ustawodawcze jak i społeczne oraz, a może przede wszystkim, pracodawców, aby skutecznie rozwijać u uczniów pożądane kompetencje, wyposażając ich w możliwości zdobycia i utrzymania pracy.

## 8.2. Pomiar i ocena kompetencji

W kształceniu kompetencji personalnych i społecznych ważną rolę odgrywa pomiar poziomu wyjściowego i przyrostu kompetencji u uczniów. Znajomość metod pomiaru umiejętności społecznych jest bardzo ważna w kontekście analizy potrzeb szkoleniowych oraz pomiaru efektywności procesu kształcenia. Analiza potrzeb szkoleniowych ma kilka aspektów<sup>78</sup>:

- kontekstualny: Dlaczego trening umiejętności społecznych stał się potrzebny? W jaki sposób można osiągnąć najlepsze wyniki? Jakimi metodami się posługiwać?
- związany z uczestnikami treningu: Kto będzie się szkolił? Jaki poziom wiedzy i umiejętności już posiada?
- zadaniowy: Jaka wiedza, umiejętności i zadania związane są z efektywnym funkcjonowaniem w danej roli/na danym stanowisku?

Także pomiar efektywności kształcenia ma kilka aspektów<sup>79</sup>:

- reakcja/nastawienie: pomiar zadowolenia ucznia z działań szkoleniowych – pozytywna reakcja emocjonalna na trening jest uważana za warunek konieczny, choć niewystarczający do właściwego przyswojenia wiedzy i umiejętności. Niezbędne jest także:
- uczenie się: zmiana nastawienia i/lub podniesienie umiejętności ucznia i/lub wzrost jego wiedzy i umiejętności obserwowany w sytuacjach ćwiczeniowych,

<sup>78</sup> <http://www.hr-guide.com> za: P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić...*, dz. cyt.

<sup>79</sup> D.L., Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2001.

- zachowanie: zmiana zachowania jednostki w wyniku uczestniczenia w działaniach kształtujących kompetencje.

Ostateczne wyniki całego kształcenia będą widoczne dopiero po pewnym czasie, gdy uczeń znajdzie się w sytuacjach życiowych/zawodowych wymagających wysokiego poziomu kompetencji personalnych i społecznych.

Zadaniem szkoły jest usunięcie u uczniów ewentualnych deficytów społecznych jako efektu braku doświadczeń, niedouczenia (lub błędnego uczenia się) i koncentracja na uczeniu konkretnych zachowań społecznych lub modyfikowaniu posiadanych nawyków społecznego działania w określonych sytuacjach. Kształcenie kompetencji to również zachęcanie uczniów do refleksji nad własnym zachowaniem społecznym, oceną jego przebiegu i efektów oraz wyciągnięcia wniosków co do możliwości jego modyfikacji oraz usprawnienia. Uczniowie nie mają jeszcze wystarczających doświadczeń, dlatego w kształtowaniu kompetencji należy postarać się o dostarczenie możliwie dużej liczby doświadczeń zastępczych umożliwiających oswojenie się z pewnego typu sytuacjami i nabywanie wprawy w funkcjonowaniu w tych sytuacjach. Specyficzne sytuacje zawodowe wymagają często specyficznych reakcji. Konieczne jest więc określenie/zdiagnozowanie u uczniów deficytów społecznych, jako wyniku wyznaczania nieadekwatnych celów interakcji społecznych lub wyniku wyboru nieadekwatnych strategii realizacji celów interpersonalnych. A następnie koncentracja uwagi na sposobie, w jaki jednostka podchodzi do sytuacji społecznych, w jaki sposób je interpretuje oraz jakie cele sobie wyznacza i w jaki sposób planuje realizację tych celów w interakcjach społecznych.

Uczenie się i kształcenie kompetencji społecznych ma swoją specyfikę, która wiąże się z tym, że ich nabywanie oznacza zazwyczaj przewyższanie istniejących, silnych reakcji nawykowych. Dlatego trening umiejętności społecznych wymaga wielokrotnego powtarzania nowych zachowań przez

dłuższy czas. Ponieważ w tym okresie może dochodzić do wielu błędów i pomyłek, podczas stosowania nowo nabywanych umiejętności uczący się musi podejść do ich treningu z dużą motywacją; powinien mieć zagwarantowany kompetentny instruktaż oraz niezbędne wsparcie, które pomoże mu motywację utrzymać i kontynuować trening umiejętności aż do czasu ich pełnego zautomatyzowania. Trzeba jeszcze raz podkreślić, że aby „stać się kompetentnym” w jakiegokolwiek umiejętności (np. społecznej) człowiek musi zrozumieć ją poznawczo (poznać jej sens, cel) i behawioralnie (mieć okazję do jej przećwiczenia, do zapoznania się z nią) oraz mieć dostęp do informacji zwrotnych (na temat, jak dobrze ją wykonuje), a ponadto próbować korzystać z tej umiejętności tak często, jak to możliwe, aż stanie się w pełni zautomatyzowaną, naturalną czynnością, w pełni zintegrowaną z innymi zachowaniami. Kluczowymi etapami „stawiania się kompetentnym” są: obserwacja modelu i wnioskowanie o jego motywacji, wartościach i standardach wykonania; modelowanie – naśladowanie działania modelu; samokontrola – usprawnianie wykonania danego działania oraz samoregulacja – nauka wykorzystywania danej kompetencji poprzez stosowanie jej do różnych kontekstów sytuacyjnych<sup>80</sup>. Z tego powodu sprawą bardzo ważną jest, aby nauczyciel kształtujący kompetencje personalne i społeczne sam posiadał je w stopniu co najmniej bardzo dobrym, gdyż to on pełni rolę modelu i błędy popełniane przez niego mogą być powielane przez uczniów.

Pojawia się zasadne pytanie: jak badać poziom kompetencji, w jaki sposób określać ich przyrost, jak prowadzić ewaluację kształcenia.

Kompetencje personalne i społeczne najtrudniej poddają się ocenie. Ocena efektów kształcenia oznacza rozpoznawanie, ocenianie, określanie wartości i uznawanie efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Jest to działanie mające na celu potwierdzenie i uznanie w sposób udokumentowany oraz zgodny z zało-

<sup>80</sup> D. Dickson, O. Hargie, *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*. Routledge, London 2004.

żeniami, że stosowane procedury i procesy prowadzą do zaplanowanych wyników.

Kompetencji nie można obserwować bezpośrednio, gdyż są one konstruktem teoretycznym, co oznacza, że nie istnieją w oderwaniu od konkretnych zachowań. Kompetencje wyrażają się w konkretnym działaniu poprzez występowanie pożądanych zachowań, które – obserwowalne – mogą podlegać pomiarowi. Poziom wykonania zadania jest w ogromnej części zależny od poziomu posiadanych kompetencji. Obserwowalne,

konkretne zachowania – wskaźniki można przypisać do odpowiedniej kategorii w skali rozwoju kompetencji<sup>81</sup>. Skala oceny obserwowanych zachowań jest skalą pięciostopniową, odzwierciedlającą częstotliwość występowania zachowania w sytuacjach obserwowanych przez oceniającego, w których to zachowanie wystąpić powinno (czyli odnosząc się do obserwacji tego, jak często dane zachowanie zostało zaobserwowane, jednak z perspektywy refleksji „jak często powinno być zaobserwowane”).

Tab. nr 18. Skala rozwoju kompetencji

| POZIOM ROZWOJU KOMPETENCJI   | OPIS  |
|--|---|
| <b>A / 1</b><br>Zachowanie <b>nie obserwowane nigdy</b> w sytuacjach, w których powinno wystąpić | Brak przyswojenia danej kompetencji, brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystanie w podejmowanych działaniach (brak pożądanych zachowań, popełnianie błędów, wyraźna nieumiejętność poradzenia sobie z zadaniami wymagającymi danej kompetencji)  |
| <b>B / 2</b><br>Zachowanie obserwowane <b>rzadko</b> w sytuacjach, w których powinno wystąpić    | Przyswojenie kompetencji w stopniu podstawowym. Jest ona wykorzystywana w sposób nieregularny, wymagane jest aktywne wsparcie i nadzór ze strony bardziej doświadczonych osób (podejmowanie prób zachowania się w oczekiwany sposób, trudność w poradzeniu sobie z zadaniami wymagającymi danych kompetencji, popełnianie błędów) |
| <b>C / 3</b><br>Zachowanie obserwowane <b>często</b> w sytuacjach, w których powinno wystąpić    | Kompetencja przyswojona w stopniu dobrym – pozwalającym na samodzielne, praktyczne jej wykorzystanie w trakcie realizacji zadań zawodowych (samodzielność, poprawne wykonywanie większości zadań wymagających danej kompetencji, problemy z nieco trudniejszymi zadaniami, błędy w przypadku nowych, niestandardowych sytuacji)   |

<sup>81</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

|  |   |
|--|---|
| <b>D / 4</b><br>Zachowanie obserwowane <b>bardzo często</b> w sytuacjach, w których powinno wystąpić | Kompetencja przyswojona w stopniu bardzo dobrym, pozwalającym na bardzo dobrą realizację zadań z danego zakresu oraz przekazywanie innym własnych doświadczeń (sprawna, bezbłędna realizacja większości zadań wymagających danej kompetencji, radzenie sobie również z trudnymi zadaniami w niestandardowych sytuacjach. Przejawiane pozytywne zachowań opisujących daną kompetencję – osoby takie często stawiane są za wzór do naśladowania. Wskazywanie i tłumaczenie innym oczekiwanych zachowań) |
| <b>E / 5</b><br>Zachowanie obserwowane <b>zawsze</b> w sytuacjach, w których powinno wystąpić        | Kompetencja przyswojona w stopniu doskonałym. Zdolność do twórczego wykorzystania i rozwijania wiedzy i umiejętności, a także postaw dla danego zakresu działań (doskonale wykonanie nawet wyjątkowo trudnych zadań wymagającymi twórczego podejścia do danej kompetencji. Wysoki poziom automatyzmu wykonywanych czynności. Przejawianie nowych zachowań z zakresu danej kompetencji, wyznaczanie w tym obszarze tendencji i trendów)  |

Zachowania, na podstawie których wnioskujemy o kompetencjach nazywamy wskaźnikami. W każdej kompetencji należy wyróżnić istotne wskaźniki zawierające się w całościowym działaniu kompetencyjnym.

Szczegółowy sposób oceny kompetencji polega na opisie z obserwacji konkretnych zachowań ucznia. Rzetelność oceny kompetencji zależna jest od rzetelności obserwacji, ale także od prawidłowego określenia wskaźników.

Tab. nr 19. Przykład skali obserwacyjnej<sup>82</sup>

| WSKAŹNIK  | A   | B   | C   | D   | E  |
|---|---|---|---|---|--|
| <b>Opanowanie emocji w trudnych sytuacjach</b>        | Trudne sytuacje powodują, że wpada w panikę i podejmuje chaotyczne działania  | Trudne sytuacje wywołują u niego nerwowość, gdyż działa w dużym napięciu  | W trudnych sytuacjach opanowuje emocje i podejmuje odpowiednie działania                        | Trudne sytuacje mobilizują jego/ią do działania, pomaga innym zachować spokój i skoncentrować się na zadaniach  | Nawet w krytycznych sytuacjach mobilizuje do działania całe zespoły  |
| <b>Zachowanie spokoju w trudnych sytuacjach</b>       | Bywa zmęczony/a i sfrustrowany/a, na wiele sytuacji reaguje bardzo nerwowo  | Podejmuje próby panowania nad swoją nerwowością, zdarza się jednak, że nie zachowuje spokoju                            | Rzadko się denerwuje, w większości sytuacji zachowuje spokój i opanowanie                       | Zachowuje spokój nawet w trudnych sytuacjach, a jego/jej opanowanie udziela się innym   | W kryzysowych sytuacjach zachowuje spokój i opanowanie, potrafi skutecznie łagodzić konflikto- we sytuacje   |
| <b>Zachowanie kontroli</b>                            | W przypadku trudnych sytuacji społecznych (rozmowy, spotkania) w ogóle nie przejawia kontroli nad przebiegiem zdarzenia | W przypadku trudnych sytuacji społecznych (rozmowy, spotkania) zdarza mu się stracić kontrolę nad przebiegiem zdarzenia | W przypadku trudnych sytuacji (rozmowy, spotkania) zachowuje kontrolę nad przebiegiem zdarzenia | W przypadku trudnych sytuacji społecznych (rozmowy, spotkania) ma pełen wpływ na ich przebieg. Sprawuje pełną kontrolę nad wszystkimi aspektami zdarzenia | Tłumaczy współpracownikom, jak można kontrolować przebieg trudnych sytuacji społecznych (rozmowy, spotkania) |
| <b>Funkcjonowanie w sytuacji długotrwałego stresu</b> | Długotrwały stres dezorganizuje jego/jej pracę  | W przypadku długotrwałego stresu potrzebuje wsparcia innym  | Efektywnie pracuje nawet w sytuacji długotrwałego stresu  | Utrzymuje efektywność w sytuacji działania pod wpływem długotrwałego stresu, pomaga w tym innym   | Uzyskuje doskonałe rezultaty w sytuacji działania pod wpływem długotrwałego stresu                           |

<sup>82</sup> <http://www.katalizatorinnowacji.pl>.

Kryterium to akceptowalny poziom wykonania czynności (lub najniższy próg) uznany za wystarczający.

Ocena według takiej skali następuje poprzez postawienie „x” w odpowiednim miejscu. Oceny może dokonać sam uczeń (samoopis), nauczyciel lub różni nauczyciele, inni uczniowie, pracodawca. Końcową ocenę tworzy się wyliczając średnią otrzymanych ocen.

Pracując z kompetencjami, powinno ustalić się jasne kryteria oceny postępu i tego, co trzeba robić, żeby dobrze opanować daną kompetencję.

### Jak korzystać z proponowanego materiału

Ponieważ temat kształtowania kompetencji personalnych i społecznych jest w szkołach tematem stosunkowo nowym (co nie znaczy, że dotychczas takie kompetencje nie były kształcone), warto przyjrzeć się procedurze wdrażania wymagań zamieszczonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach.

### Co należy zrobić?

- Wybierając do ewaluacji wewnętrznej obszar „kompetencje personalne i społeczne” dyrektor i nauczyciele powinni zadać sobie kilka podstawowych pytań:
  - czy w szkole są kształcone kompetencje personalne i społeczne u uczniów?
  - czy kształcenie kompetencji personalnych i społecznych u uczniów jest w szkole skuteczne?
  - czy opracowano sposoby kształtowania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów?
  - czy jasne są kryteria oceniania kompetencji personalnych i społecznych?
  - jakimi metodami są kształcane kompetencje personalne i społeczne u uczniów?
  - czy nauczyciele mają wystarczającą wiedzę o kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych?
- Jeżeli wcześniej nie odbyło się szkolenie dotyczące ewaluacji wewnętrznej należy na zebraniu rady pedagogicznej przekazać podstawowe informacje na temat ewaluacji wewnętrznej, jako badania w działaniu. Warto w tym momencie przypomnieć (wyjaśnić) różnicę pomiędzy monitoringiem, ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną. Im więcej wiedzy o istocie ewaluacji wśród jej uczestników, tym większe szanse na zebranie rzeczywiście istotnych informacji, pozwalających na wprowadzenie skutecznych zmian.
- Konieczne jest też poinformowanie wszystkich przyszłych uczestników ewaluacji o:
  - przedmiocie ewaluacji, jej celach,
  - planowanym sposobie jej przeprowadzenia,
  - metodach i czasie trwania ewaluacji (przedstawienie harmonogramu czynności),
  - tym dla kogo jest planowane badanie i kto będzie (oraz w jaki sposób) z niego korzystał, a także o sposobie udostępnienia wyników badania.
- Kolejnym krokiem jest powołanie zespołu ewaluacyjnego – zespołu, który będzie odpowiedzialny za przygotowanie i realizowanie badania ewaluacyjnego w szkole, a następnie zajmie się opracowaniem i zaprezentowaniem otrzy-

- jaka opinię na temat kształcenia kompetencji personalnych i społecznych dla zawodu u uczniów mają pracodawcy?
- czy w związku z wprowadzeniem do nauczania treści związanych z kompetencjami personalnymi i społecznymi wystąpiły jakieś trudności?

Jeśli na wszystkie powyższe pytania można udzielić wyczerpujących odpowiedzi – nie ma potrzeby poddawania ewaluacji tego obszaru. Jeśli jednak są wątpliwości – warto przyjrzeć się temu tematowi bliżej, pamiętając, że decyzja o przedmiocie ewaluacji wewnętrznej **zawsze** powinna być przedyskutowana z całą radą pedagogiczną.

manyh wyników. Warto określić role i zakresy odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu (koordynatora, osób zbierających dane, autorów analiz i raportu).

Powołanie zespołu ewaluacyjnego może odbyć się w drodze zarządzenia dyrektora, zespół może też zostać wyłoniony na zebraniu rady pedagogicznej, potwierdzony wpisem do protokołu rady.

5. Ustalenie realnego harmonogramu prac, czyli dyskusja o tym ile czasu i jakie środki należy zapewnić. Ewaluacja jest procesem, a nie kilkudniową akcją. Warto zatem przemyśleć dokładnie kwestię, jak w perspektywie jednego roku szkolnego zaplanować poszczególne czynności. W ich zakres wchodzi, oprócz etapu planowania i przygotowania ewaluacji, zbieranie i opracowywanie danych oraz przygotowanie raportu, upowszechnienie wyników ewaluacji. W harmonogramie warto dokonać identyfikacji dat granicznych dla realizacji głównych etapów badania.
6. Zapoznanie się z prezentowaną propozycją ewaluacji kształtowania kompetencji personalnych i społecznych w szkole.
7. Określenie próby badawczej – zgodnie z wymogami prezentowanego badania.
8. Ustalenie sposobu przeprowadzenia badań ankietowych (wersja papierowa/elektroniczna).
9. Przeprowadzenie ewaluacji kształtowania kompetencji personalnych i społecznych.
10. Analiza i interpretacja zgromadzonych danych.
11. Sporządzenie i udostępnienie raportu końcowego wszystkim ustalonym wcześniej odbiorcom.
12. Dyskusja podczas rady pedagogicznej nad wynikami ewaluacji i podjęcie decyzji o tym, jakie działania należy przedsięwziąć w wyniku otrzymanych informacji.

### **Materiały do ewaluacji wewnętrznej kompetencji personalnych i społecznych**

Punktem wyjścia do prac nad propozycjami ewaluacji zamieszczonymi w tym poradniku były działania podjęte w projekcie „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”. Wielokrotnie nauczyciele twierdzili, że takie działania, które nazywa się kształceniem kompetencji były podejmowane przez nauczycieli „od zawsze”, tylko tak tego nie nazywano, a z drugiej strony zadawanych jest wiele pytań odnośnie samego rozumienia wymagań ustawodawcy oraz określenia pojęcia kompetencje personalne i społeczne.

#### **Proponowana w tym poradniku forma ewaluacji to ewaluacja:**

- formatywna (działania zostały podjęte niedawno i nie zostały zakończone),
- rozumiana jako doświadczenie kompleksowe – zawierająca elementy zarówno jakościowe jak i ilościowe,
- międzyosobowa,
- analityczna,
- fokusowa – obejmująca część całego obszaru tematycznego.

### **8.3. Założenia metodologiczne proponowanego badania ewaluacyjnego**

#### **PRZEDMIOT EWALUACJI:**

#### **Działania podejmowane przez nauczycieli w celu rozwijania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów.**

Czyli: w procesie ewaluacji mamy otrzymać informacje o tym, w jaki sposób rzeczywiście realizowane jest kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych u uczniów, jakiego rodzaju działania zostały zaplanowane i zrealizowane. Po co dokładnie chcemy to sprawdzić, jakich informacji oczekujemy określone jest przez cel. W naszym przypadku cel ewaluacji został sformułowany w następujący sposób.

**CEL EWALUACJI:**

1. Analiza sposobu planowania, realizacji oraz monitorowania kształtowania kompetencji personalnych i społecznych dla zawodu.
2. Diagnoza współpracy szkoły z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS dla zawodu.
3. Zbadanie skuteczności realizacji kształtowania KPS dla zawodu.

**PYTANIA BADAWCZE – KLUCZOWE:**

1. W jaki sposób określono w szkole cele, treści i efekty kształcenia kompetencji personalnych i społecznych dla zawodu?
2. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają do nauczania treści związane z kształtowaniem kompetencji personalnych i społecznych dla zawodu?
3. W jaki sposób nauczyciele współpracują ze sobą w zakresie kształtowania KPS u uczniów?

4. W jaki sposób szkoła współpracuje z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS dla zawodu?
5. Jaka jest wiedza uczniów na temat KPS dla zawodu? Czy uczniowie wiedzą jakie są wobec nich oczekiwania w odniesieniu do KPS dla zawodu?
6. W jaki sposób dokonywana jest ocena przyrostu KPS u uczniów?
7. Jakie trudności wystąpiły w związku z wprowadzeniem do nauczania treści związanych z kształceniem KPS dla zawodu?
8. W jaki sposób prowadzone jest monitorowanie kształcenia KPS dla zawodu?

W celu oceny poziomu spełnienia wyodrębnionych kryteriów, do każdego kryterium ustalono wskaźniki (czyli określono skąd będą czerpane dane badawcze).

| KRYTERIA EWALUACJI                                   | WSKAŹNIKI EWALUACJI  |
|--|--|
| Powszechność udziału nauczycieli w kształtowaniu KPS | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek nauczycieli zaangażowanych w kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych</li> <li>• częstotliwość podejmowania przez nauczycieli działań mających na celu kształtowanie KPS</li> <li>• zakres działań podejmowanych przez nauczycieli w celu kształtowania KPS</li> <li>• odsetek zajęć, podczas których kształtowane są KPS dla zawodu</li> <li>• liczba KPS kształtowanych przez nauczycieli podczas prowadzonych przez nich zajęć</li> <li>• rodzaje działań podejmowanych w szkole w celu wspierania nauczycieli w kształtowaniu KPS</li> <li>• uwzględnienie KPS w kryteriach ocen z zachowania</li> <li>• częstotliwość informowania uczniów o ich postępach w rozwijaniu KPS</li> </ul> |
| Powszechność wiedzy uczniów na temat KPS dla zawodu  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopień znajomości przez uczniów oczekiwań nauczycieli w zakresie KPS</li> <li>• stopień znajomości przez uczniów kryteriów oceniania ich postępów w rozwijaniu KPS</li> </ul>  |



|  |  |
|--|--|
| Trafność doboru form i metod stosowanych w kształtowaniu KPS                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek nauczycieli wspólnie planujących kształtowanie KPS</li> <li>• zróżnicowanie form i metod stosowanych przez nauczycieli w kształtowaniu KPS</li> </ul>   |
| Adekwatność podejmowanych działań na rzecz kształtowania KPS dla zawodu do potrzeb pracodawców | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek nauczycieli znających potrzeby pracodawców w zakresie KPS dla zawodu</li> <li>• odsetek nauczycieli znających opinie pracodawców na temat KPS uczniów i absolwentów szkoły</li> <li>• zakres współpracy nauczycieli z pracodawcami mającej na celu rozwijanie KPS u uczniów</li> <li>• zakres wpływu pracodawców na sposób kształtowania KPS w szkole</li> <li>• wyniki monitorowania procesu kształtowania KPS prowadzonego przez nauczycieli</li> </ul>                                     |
| Skuteczność realizacji kształtowania KPS dla zawodu  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek uczniów świadomych potrzeby kształtowania KPS</li> <li>• stopień uwzględnienia KPS w ocenianiu zachowań uczniów</li> <li>• wyniki oceniania wewnętrznego i zewnętrznego uczniów (opinie)</li> <li>• opinie pracodawców na temat KPS pożądanym w danym zawodzie oraz kompetencji posiadanych przez uczniów</li> <li>• odsetek uczniów zaangażowanych w życie szkoły poprzez określone działania</li> <li>• odsetek uczniów zaangażowanych w działania na rzecz środowiska lokalnego</li> </ul> |

Z powyższych założeń merytorycznych wynikają założenia metodologiczne badania ewaluacyjnego. Proponowane metody badawcze to:

- badanie ankietowe,
- zogniskowany wywiad grupowy,
- analiza źródeł zastanych – dokumentacja szkolna.

Zgodnie z przyjętą w metodologii badania ewaluacyjnego zasadą triangulacji, w niniejszym badaniu wykorzystano:

- różne źródła informacji – nauczyciele, uczniowie, pracodawcy, dokumentacja (triangulacja źródeł danych),
- różne metody badawcze – ankietę, zogniskowany wywiad grupowy, analiza danych zastanych – dokumentów (triangulacja metod badawczych),
- zaleca się także, aby badanie było prowadzone i analizowane przez zespół ewaluatorów, co pozwala uzyskać szerszy obraz przedmiotu badania i uniknąć błędów interpretacyjnych (triangulacja perspektyw badawczych).

## PRZYKŁAD WZAJEMNEJ WERYFIKACJI DANYCH W PROPONOWANYCH NARZĘDZIACH BADAWCZYCH

### KRYTERIUM

- adekwatność podejmowanych działań na rzecz kształtowania KPS dla zawodu do potrzeb pracodawców

### WSKAŹNIK

- odsetek nauczycieli znających potrzeby pracodawców w zakresie KPS dla zawodu

### W kwestionariuszu ankiety dla pracodawców znajdują się pytania:

*Jakie Pana/i zdaniem kompetencje personalne i społeczne są najbardziej pożądane w zawodzie?*

oraz

*Czy ma Pan/i uwagi dotyczące tego, na co szkoła powinna zwrócić nacisk w kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych?*

### Natomiast w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli pytamy:

*Czy zna Pan/i oczekiwania pracodawców dotyczące tego, na jakie kompetencje personalne i społeczne należy zwrócić szczególną uwagę?*

- zdecydowanie tak*
- raczej tak*
- raczej nie*
- zdecydowanie nie*

oraz

*Proszę wybrać 5 najważniejszych KPS dla zawodu, szeregując od 1 – najważniejsza do 5 – najmniej ważna*

### Próba badawcza. Badaniem ewaluacyjnym powinni zostać objęci:

- wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego – badanie ankietowe,
- nauczyciele kształcenia zawodowego – wywiad grupowy,
- uczniowie klas I i II – badanie ankietowe,
- współpracujący ze szkołą przedsiębiorcy/pracodawcy,
- dokumenty zawierające informacje o ewaluowanym obszarze (kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych u uczniów).

Jeżeli z jakichś powodów objęcie badaniem ankietowym wszystkich wymienionych uczestników ewaluacji jest niemożliwe – można zawęzić próbę

do grupy w obrębie jednego zawodu (lub odpowiednio dwóch, trzech). W takim przypadku próba badawcza będzie następująca:

- dokumenty zawierające informacje o ewaluowanym obszarze (kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych u uczniów),
- wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego uczący jednego zawodu – badanie ankietowe,
- nauczyciele kształcenia zawodowego – wywiad grupowy,
- uczniowie klas I i II, uczący się jednego zawodu – badanie ankietowe,
- współpracujący ze szkołą w ramach jednego zawodu przedsiębiorcy/pracodawcy.

**Narzędzia do ewaluacji kompetencji personalnych i społecznych**

W aneksie do poradnika znajduje się pakiet narzędzi do przeprowadzenia badania ewaluacyjnego, w którego skład wchodzi:

1. kwestionariusz ankiety dla uczniów,
2. kwestionariusz ankiety dla nauczycieli,
3. kwestionariusz ankiety dla pracodawców/przedsiębiorców,
4. scenariusz wywiadu grupowego z nauczycielami,
5. arkusz analizy dokumentów.

**Uwagi „techniczne” do realizacji badania** są takie, jak uwagi do realizacji badania – ewaluacja wewnętrzna procesu realizacji programu nauczania dla zawodu.

Schemat badawczy ewaluacji wewnętrznej działań podejmowanych przez nauczycieli w celu rozwijania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów zawiera:

- analizę danych zastanych, czyli przegląd dokumentów,
- przeprowadzenie badań ankietowych,
- przeprowadzenie zogniskowanego wywiadu grupowego.

## Jak przebiegała ewaluacja procesu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych w naszej szkole – przykład dobrej praktyki

*Alicja Karczmarczyk*

W Zespole Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie powołano zespół ewaluacyjny w roku szkolnym 2009/2010, który zajmuje się zadaniami wynikającymi z nadzoru pedagogicznego, w tym prowadzi badania oceniające wykorzystywane do poprawy jakości pracy szkoły.

### **Opis pilotażu ewaluacji wewnętrznej w obszarze rozwijania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów (kształcenie w zawodach: technik informatyk, technik mechatronik)**

W roku szkolnym 2013/2014 przystąpiliśmy do ewaluacji KPS. Kontakty z firmami i instytucjami, z którymi współpracujemy utwierdziły nas w przekonaniu, że kompetencje te są bardzo ważne dla przyszłych pracodawców.

Pilotażową ewaluację wewnętrzną w obszarze kształtowania KPS przeprowadziliśmy w oparciu o narzędzia opracowane w projekcie pt.: „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”.

Ewaluację w obszarze KPS zaplanowaliśmy na maj 2014 r. Miesiąc wcześniej, tj. w pierwszym tygodniu kwietnia, zespół ewaluacyjny zapoznał się z przedmiotem i zakresem oraz celem planowanej ewaluacji i narzędziami zaproponowanymi przez

KOWEZIU w ramach projektu. Zespół przeanalizował zaproponowane kryteria i wskaźniki oraz doprecyzował niektóre z nich adekwatnie do aktualnych potrzeb szkoły. Oprócz wskaźników jakościowych, zespół przyjął dwa wskaźniki ilościowe – na początek założyliśmy, że: co najmniej 50% nauczycieli zna potrzeby pracodawców dotyczące kompetencji personalnych i społecznych uczniów dla zawodów nauczanych przez szkołę i co najmniej 50% uczniów uczestniczy w życiu szkoły i środowiska. Jeśli okaże się, że osiągnęliśmy te wskaźniki, to w kolejnych latach będą one podnoszone.

Przedmiotem ewaluacji były działania podejmowane przez nauczycieli (szkołę) w celu rozwijania KPS uczniów. Celem ewaluacji było pozyskanie informacji na temat sposobu i skuteczności rozwijania KPS. W ewaluacji poszukiwaliśmy odpowiedzi na kluczowe pytanie: Jak przebiega planowanie, realizacja i monitorowanie kształtowania KPS w szkole?

Na etapie planowania ewaluacji przyjęto trzy kryteria ewaluacyjne. Dla każdego z tych kryteriów dokonano wyboru wskaźników, które pozwoliły na ocenę sposobów i skuteczności rozwijania kompetencji personalnych i społecznych uczniów:

**Kryterium 1: Powszechność udziału nauczycieli w kształtowaniu KPS. Wskaźniki:**

- Wszyscy nauczyciele kształtują KPS uczniów.
- Kompetencje personalne i społeczne kształtowane są podczas różnych zajęć.
- Kryteria ocen zachowania uwzględniają rozwój KPS uczniów.

**Kryterium 2: Różnorodność form i metod stosowanych w kształtowaniu KPS. Wskaźniki:**

- Nauczyciele stosują różnorodne metody i formy służące kształtowaniu KPS uczniów.
- Nauczyciele wspólnie planują i realizują kształtowanie KPS uczniów.
- Co najmniej 50% uczniów uczestniczy w życiu szkoły i środowiska (koła zainteresowań, wolontariat, organizacje, wydarzenia kulturalne i in.).

**Kryterium 3: Adekwatność podejmowanych działań do potrzeb zgłaszanych przez pracodawców. Wskaźniki:**

- Co najmniej 50% nauczycieli zna potrzeby pracodawców dotyczące KPS uczniów dla zawodów nauczanych przez szkołę: technik informatyk i technik mechatronik.
- Wszyscy nauczyciele znający potrzeby pracodawców umieją wskazać najważniejsze dla zawodów nauczanych w szkole kompetencje personalne i społeczne.

Na spotkaniu zespołu ewaluacyjnego zapoznano się też z zaproponowanymi przez KOWEZiU metodami badań (analiza dokumentów oraz ankiety ewaluacyjne), dokonano wyboru źródeł informacji i grupy badawczej. Na spotkaniu zespołu podjęto decyzję, że badaniami zostaną objęci wszyscy uczniowie klas pierwszych i drugich (realizujący podstawę programową kształcenia w zawodach), wszyscy nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego oraz 20 pracodawców współpracujących ze szkołą dłużej niż jeden rok. Opracowano szczegółowy harmonogram ewaluacji dotyczącej rozwijania KPS u uczniów, wyznaczono szczegółowe zadania i osoby odpowiedzialne za poszczególne zadania.

Harmonogram ewaluacji KPS obejmował takie działania, jak:

- powołanie zespołu ds. ewaluacji KPS,
- poinformowanie zainteresowanych o planowanym procesie ewaluacyjnym,
- podział zadań i wyznaczenie osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania,
- przygotowanie narzędzi badawczych: arkusz analizy dokumentów i kwestionariusze ankiet dla nauczycieli, uczniów i pracodawców,
- analiza dokumentów szkolnych pod kątem działań podejmowanych przez nauczycieli (szkołę) w celu rozwijania KPS uczniów,
- przeprowadzenie badań wśród uczniów,
- przeprowadzenie badań wśród nauczycieli,
- przeprowadzenie badań wśród pracodawców,
- opracowanie wyników ewaluacji,
- analiza otrzymanego materiału pod kątem kryteriów i wskaźników – przygotowanie raportu,
- rekomendacje po przeprowadzonej ewaluacji,
- poinformowanie o wynikach przeprowadzonej ewaluacji.

Pierwszym etapem pilotażu było poinformowanie wszystkich zainteresowanych stron – nauczycieli, uczniów i pracodawców – o planowanej ewaluacji. Nauczyciele byli informowani o tym jaki jest przedmiot, cel i zakres ewaluacji na radach pedagogicznych. Na miesiąc przed rozpoczęciem badań, nauczyciele zostali zapoznani z harmonogramem ewaluacji KPS (harmonogram znalazł się na tablicy ogłoszeń dotyczącej nadzoru pedagogicznego w pokoju nauczycielskim). Kierownik szkolenia praktycznego poinformował pracodawców: wyjaśnił jaki jest cel ewaluacji i poprosił o wypełnienie ankiet drogą elektroniczną: online. Kontakty z pracodawcami odbywały się drogą e-mailową i telefonicznie. Największą grupę badanych stanowili uczniowie klas pierwszych i drugich kształcący się w zawodach: technik informatyk (8 oddziałów) i technik mechatronik (5 oddziałów) – łącznie 390 uczniów. Uczniowie zostali poinformowani o planowanych badaniach

przez kierownika szkolenia praktycznego, który odbył krótkie spotkanie z każdą grupą uczniów. W czasie spotkań wyjaśnił, jaki jest cel badania i jaki będzie jego przebieg. Młodzież potraktowała ankiety z wielką powagą i odpowiedzialnością. Wszyscy uczniowie obecni w tym dniu w szkole wypełnili ankiety z dużą starannością.

Kolejny etap ewaluacji związany był z przygotowaniem narzędzi badawczych. Dużo czasu i zaangażowania wymagało przygotowanie kwestionariuszy ankiet dla wszystkich trzech grup respondentów. Konieczne było przetworzenie tych dokumentów do postaci elektronicznej, gdyż ankietowanie w szkole odbyło się metodą online na bezpłatnej platformie przystosowanej do ankietowania – [www.interankiety.pl](http://www.interankiety.pl) – wykorzystywanej przez szkolny zespół ewaluacyjny we wcześniejszych badaniach. Jej główne zalety w porównaniu z platformą moodle to: stosunkowo proste tworzenie kwestionariuszy ankiet, prosty, intuicyjny interfejs, brak limitów pytań, brak limitów odpowiedzi, dostęp do ankiet za pomocą adresu strony www – możliwość wypełnienia na komputerze, tablecie lub telefonie, automatyczna analiza ankiet i przejrzyste zestawienia w postaci tabel, wykresów, możliwość eksportu plików do popularnych formatów (pdf, xls, csv) w przypadku konieczności dalszej analizy.

Głównym etapem ewaluacji było przeprowadzenie badań. Staranne ich zaplanowanie i dobre przygotowanie narzędzi pozwoliło na sprawne przeprowadzenie samego badania ewaluacyjnego. Dzięki takiemu przygotowaniu można było objąć badaniem nawet kilkaset osób. W przypadku ZSLiT nr 1 w Warszawie do pilotażowego badania ewaluacyjnego w obszarze KPS zaproszono 390 uczniów, 80 nauczycieli i 20 pracodawców. Badanie trwało 2 tygodnie. W pierwszym tygodniu (12–16.05.14 r.) badani byli uczniowie, w drugim tygodniu (19–23.05.14 r.) – nauczyciele. Pracodawcy zaś mieli możliwość wypełnienia ankiety ewaluacyjnej w ciągu 2 tygodni (12–23.05.14 r.). Uczniowie wypełniali ankiety w czasie lekcji w pracowniach komputerowych w wyznaczonym

dniu pod opieką nauczyciela. Nauczyciele otrzymali adres ankiety na e-mail i mogli wypełnić ją w wolnym czasie. Pracownik sekretariatu wysłał na adresy e-mailowe nauczycieli przypomnienie na dwa dni przed terminem zakończenia ankietowania. Pracodawcy otrzymali adres ankiety na adresy e-mailowe i na dwa dni przed terminem zakończenia badania otrzymali przypomnienie również w takiej samej formie. Wypełnienie ankiety trwało około 15 minut. W ankiecie wzięło udział 349 uczniów (89%), 57 nauczycieli (71%) oraz 17 pracodawców (85%). W badaniu nie wzięli udziału uczniowie, którzy w wyznaczonym dla danej klasy dniu badania nie byli obecni w szkole. Niektórzy pracodawcy nie znaleźli czasu na wypełnienie ankiety. Najbardziej ta statystyka wypadła wśród nauczycieli. Równoległe z badaniem respondentów zespół kierowniczy szkoły spotkał się, aby wypełnić arkusz analizy dokumentów.

Ostatnim etapem po przeprowadzeniu badań ewaluacyjnych było opracowanie i analiza wyników badania, sformułowanie rekomendacji do dalszych działań i przygotowanie raportu oraz poinformowanie zainteresowanych o wynikach ewaluacji. Opracowanie statystyczne wyników ankiet nie wymagało dużego zaangażowania i pracy, ponieważ platforma [www.interankiety.pl](http://www.interankiety.pl) tworzy takie zestawienia w sposób automatyczny. Prezentacja wyników odbywa się za pomocą tabel lub wykresów.

Wyniki zbiorcze uzyskane po badaniu ewaluacyjnym poddane były analizie pod kątem kryteriów i wskaźników i posłużyły do wyciągnięcia wniosków z przeprowadzonej ewaluacji. Nauczyciele mogli zapoznać się z wynikami, które zostały udostępnione na tablicy ogłoszeń w pokoju nauczycielskim. Informacja o wynikach dotarła również do uczniów za pośrednictwem wychowawców. Raport z przeprowadzonej ewaluacji został dołączony do dokumentacji szkolnej w sprawozdaniu zespołu ewaluacyjnego z wykonanych zadań w roku szkolnym 2013/2014 i będzie przedmiotem analizy na kolejnych radach pedagogicznych dotyczących nadzoru pedagogicznego. Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych

u uczniów jest tematem wielu rozmów z pracodawcami, którzy podkreślają, że kompetencje te są niezwykle ważne z punktu widzenia pracodawcy i traktowane na równi, a często nawet ważniejsze od kompetencji zawodowych.

### **Z czym mieliśmy trudności?**

Realizacja pilotażu ewaluacji wewnętrznej w obszarze kształtowania KPS w szkole wymagała starannego zaplanowania (wyznaczenia szczegółowych zadań, przygotowania szczegółowego harmonogramu, podziału ról), przygotowania kwestionariuszy ankiet, przeprowadzenia badań, analizy wyników ankiet, sformułowania rekomendacji do dalszych działań, przygotowania raportu końcowego po przeprowadzonej ewaluacji. Pewnym utrudnieniem w realizacji ewaluacji na tak dużą skalę był termin jej przeprowadzenia. W naszym przypadku przypadła ona na miesiące: kwiecień (przygotowanie), maj (badania) i czerwiec (podsumowanie). Ten czas w każdej szkole jest trudnym okresem ze względu na egzaminy zewnętrzne. Przy planowaniu takich zadań trzeba przewidzieć, że 2–3 osoby z zespołu ewaluacyjnego będą bardzo mocno obciążone.

W badaniu ewaluacyjnym wzięło udział kilkaset osób. Optymalnym rozwiązaniem było więc przeprowadzenie ankiet metodą „online”. Wykorzystanie platformy [www.interankiety.pl](http://www.interankiety.pl) wymaga przygotowania elektronicznej wersji kwestionariuszy ankiet. Ten właśnie etap był najbardziej czasochłonny i wymagał dużego zaangażowania ze strony zespołu ewaluacyjnego. Platforma udostępnia edytor do tworzenia ankiet o dość dużych możliwościach. Niektóre pytania zawarte w ankietach, przygotowanych w ramach projektu KOWEziU, wymagały jednak dostosowania i wprowadzenia zmian.

### **Jak zinterpretowaliśmy wyniki?**

Przeprowadzone badania ewaluacyjne dostarczyły nam niezwykle ciekawego materiału do analiz i były podstawą bardzo ważnych rekomendacji do dalszych działań w zakresie doskonalenia kompetencji personalnych i społecznych u uczniów. Wyni-

ki analizowane były jakościowo i ilościowo. W trakcie przygotowywania raportu mieliśmy na uwadze przede wszystkim założone kryteria i wskaźniki. Sprawdzaliśmy, czy udało nam się uzyskać założone wcześniej wskaźniki w poszczególnych kryteriach. Wyniki analizowane były oddzielnie dla zawodów, nauczycieli pogrupowanych według zespołów przedmiotowych oraz dla pracodawców. Dzięki temu możliwe było porównanie wyników, a rekomendacje do dalszych działań mogły być skierowane dla poszczególnych grup respondentów. Uzyskaliśmy też wiele dodatkowych informacji, które nie były objęte kryteriami ewaluacyjnymi.

Kilka ciekawych spostrzeżeń wynikających z analizy ankiet:

- Negocjowanie warunków porozumień – w opinii uczniów kompetencja najstabilniej rozwijana w szkole, w opinii pracodawców – kompetencja, której brakuje absolwentom wchodzącym na rynek pracy.
- W około 90% ankiet odpowiedzi ankietowanych uczniów są zgodne w obydwu zawodach, w których odbywa się kształcenie w szkole: np. takie same metody dydaktyczne, prawie idealna zgodność co do kompetencji najstabilniej kształtowanej w szkole.
- 90% uczniów uważa, że KPS powinny być kształtowane w szkole.

Pilotażowa ewaluacja KPS stanowi punkt odniesienia dla kolejnych ewaluacji, które będą systematycznie przeprowadzane i pozwolą na zaobserwowanie tempa doskonalenia KPS u uczniów.

### **Czego się nauczyliśmy?**

Realizacja pilotażu ewaluacji KPS w szkole wymagała dużego wkładu pracy, ale też przyniosła wiele cennych doświadczeń i korzyści. Po raz pierwszy było to działanie zorganizowane na tak szeroką skalę: wszystkie oddziały klas pierwszych i drugich, wszyscy nauczyciele oraz pracodawcy.

Pilotaż pozwolił na doskonalenie sztuki przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej: przygotowania plat-

formy do badań, organizacji logistycznej ewaluacji, dobierania metod, formułowania pytań ankietowych adekwatnie do przyjętych kryteriów i wskaźników ewaluacji, interpretowania wyników oraz przygotowania raportu. Po raz pierwszy udało nam się też zaangażować do ewaluacji pracodawców.

Pilotaż był źródłem wielu bardzo cennych informacji, które wpłyną na poprawienie jakości pracy szkoły, przyczynią się do uzyskiwania coraz lepszych efektów kształcenia i pozwolą na lepsze przygotowanie absolwentów dla potrzeb rynku pracy.





# Rozdział 9



## Rozdział 9. Błędy i niedopatrzenia

Monika Marcinkowska-Bachlińska

**Ewaluacja** nie jest z natury obojętna dla otoczenia. Jej przeprowadzeniu towarzyszą liczne konteksty (i dylematy) etyczne i polityczne, relacyjne. Dlatego bardzo ważne jest, aby przeprowadzić ją rzetelnie i zgodnie z wymaganiami badawczymi. Najczęstszym błędem jest pomijanie jakiejś części ewaluacji, co wynika z braku zrozumienia, czemu ewaluacja ma służyć.

H. Mizerek<sup>83</sup> napisał: „Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. W rezultacie mamy do czynienia z ankietomanią na masową skalę. Ankietuje się wszystkich i wszędzie. Nierzadko ewaluacja zaczyna się i kończy na tym etapie. Brakuje czasu i umiejętności i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem

może to i dobrze – albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne”.

Najczęstsze konsekwencje robienia ewaluacji „na skrót” to:

- brak zrozumienia po co robi się ewaluację,
- nietrafność ewaluacji – przedmiotu ewaluacji, celu – rozbieżność między tym, co pomiar miał zbadać, a tym, co w istocie rzeczy zbadać,
- zbyt ambitnie ustalony zakres badań – próba ewaluowania wszystkiego jednocześnie,
- niewłaściwy dobór wskaźników (czynników, które świadczyć mają o wartości i skuteczności) – wybiegają poza przedmiot i cel ewaluacji,
- niewłaściwa procedura ewaluacji np. opracowanie i zastosowanie metod i narzędzi badawczych przed ustaleniem pytań kluczowych i kryteriów ewaluacji,
- zbyt mało czasu na badanie, brak dokładnego harmonogramu (nie zaplanowano czasu na prowadzenie ewaluacji),

<sup>83</sup> H. Mizerek, *Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle. Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, (red.) M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.

- niewłaściwe wnioskowanie na podstawie wyników przeprowadzonych badań np. uwzględnienie we wnioskach wyłącznie problematyki dotyczącej jednego aspektu badania, z pominięciem roli innych czynników,
- tendencja do uogólnień i generalizacji,
- rozszerzanie pola badawczego w stosunku do projektowanego,
- nieprawidłowe zastosowanie narzędzi,
- unikanie niewygodnych tematów – stawianie pytań kluczowych, co do których wiemy, że zbierzemy pozytywny materiał,
- intencjonalna interpretacja,
- nieuprawnione przypisywanie reprezentatywności otrzymanym wynikom,
- poleganie na subiektywnych ocenach w miejsce konfrontowania ich z innymi ewaluatorami,
- brak współpracy – ewaluację przeprowadza jedna osoba, a pozostałe nie są nią zainteresowane,
- prowadzenie np. wywiadu tylko z osobami wygłaszającymi pozytywne opinie na ewaluowany temat,
- stosowanie tylko jednej metody badawczej,
- bezkrytyczne wdrażanie projektu ewaluacji innych autorów, często bez dopasowania projektu do własnych realiów,
- realizacja badania ewaluacyjnego w nieodpowiednim czasie, zbyt późno/zbyt wcześnie (decyzje już zapadły, działania nie będą nigdy wdrożone),
- brak etapu analizy – zakończenie ewaluacji na zebraniu danych,
- brak wykorzystania wyników ewaluacji, nieupowszechnianie ich wśród osób zainteresowanych,
- rekomendacje nie uzgodnione z adresatami, brak adresatów, brak terminów wdrożenia zaleceń.

**Błędów może być bardzo dużo. Na pewno niewprawnym ewaluatorom będzie trudno uniknąć wszystkich pułapek. Jedynym sposobem na zmniejszenie ryzyka nieprawidłowości jest ściśle trzymanie się opisanej (nie tylko w tym poradniku) procedury i rzetelne wykonanie całego procesu.**

Na koniec trzeba wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie ewaluacji wewnętrznej, aspekcie budżącym istotny niepokój. Otóż skoro – zgodnie z rozporządzeniem – ewaluator zewnętrzny będzie brał pod uwagę w swojej ewaluacji wyniki ewaluacji wewnętrznej, istnieje niebezpieczeństwo, iż ta pogłębiona samoocena szkół będzie planowana i organizowana pod kątem użyteczności dla tego zewnętrznego ewaluatora. Jest to niedopuszczalne zgodnie z § 20 rozporządzenia:

„Dyrektor szkoły lub placówki publicznej we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego:

- 1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki”<sup>84</sup>.


Wyniki ewaluacji wewnętrznej **muszą koniecznie** zostać spożytkowane **dla rozwoju** danej szkoły/placówki. Użyteczność wyników z jednej strony jest efektem dobrze przeprowadzonej samooceny szkoły, a z drugiej strony – jest (jako cel przyświecający badaniu) czynnikiem decydującym o zaplanowaniu ewaluacji i sformułowaniu szczegółowych pytań badawczych.

#### **Ponadto ewaluacja może i powinna:**

- zagwarantować i umożliwić szkole rzetelne rozliczenie się przed społeczeństwem, nadzorem pedagogicznym i organem prowadzącym,
- dostarczyć pracującym w szkole ludziom wiedzy, jak działać, aby się rozwijać – zarówno indywidualnie, jak i w zespole,
- pomagać w zapobieganiu sytuacjom problemowym bądź zapewniać szybkie i trwałe rozwiązywanie problemów, które już się pojawiły,
- poprzez dostarczane pozytywne informacje zwrotne – pozwala pracownikom szkoły utrzymać, a często i zwiększyć poziom satysfakcji zawodowej i motywacji do pracy.

<sup>84</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru..., dz. cyt.



The background features a complex arrangement of gears in various sizes and colors (grey, white, blue). Interspersed among the gears are white line-art diagrams, including flowcharts and circuit-like patterns. The overall aesthetic is technical and industrial.

**Załączniki – narzędzia  
do ewaluacji wewnętrznej  
procesu wdrażania podstawy  
programowej kształcenia  
w zawodach**

## ZAPROSZENIE DO EWALUACJI – ZAPROSZENIE DO ROZWOJU

Poradnik opracowany w ramach projektu

„Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”

**Autorzy:** Monika Bartosiewicz-Niziołek, Monika Marcinkowska-Bachlińska, Wanda Kozyra, Alicja Karczmarczyk, Joanna Żebrowska

**Redaktor merytoryczny:** Agnieszka Pfeiffer

**Redaktor językowy:** Małgorzata Koros

Poradnik przeznaczony jest przede wszystkim dla dyrektorów szkół i placówek kształcących w zawodach. Opracowano go na podstawie metodologii ewaluacji procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach, w ramach projektu systemowego realizowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Opracowanie narzędzi do ewaluacji wewnętrznej procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach:** Monika Marcinkowska-Bachlińska

**Założenia do narzędzi ewaluacji wewnętrznej:** Anida Samoraj, Wanda Kozyra, Mariola Mirecka, Dariusz Szafranek

**Konsultacje merytoryczne:** Ekspertki Zespołu Metodologicznego projektu „Monitorowanie i doskonalenie procesu wdrażania podstaw programowych kształcenia w zawodach”

© Copyright by Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej Warszawa 2014

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej

02-637 Warszawa, ul. Spartańska 1B

[www.koweziu.edu.pl](http://www.koweziu.edu.pl)

ISBN 978-83-64108-46-4

**Projekt graficzny, DTP, druk:**

Grupa Wydawnicza LUMINA

Marek Klimek



# Załączniki





# EWALUACJA: OBSZAR – PROGRAM NAUCZANIA DLA ZAWODU

## PRZEDMIOT EWALUACJI:

Proces realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania szkoły.

## CEL EWALUACJI:

Określenie jakości i skuteczności realizacji programu nauczania dla zawodu w zakresie:

- osiągnięcia szczegółowych efektów kształcenia,
- doboru oraz zastosowania form, metod i strategii dydaktycznych,
- współpracy z pracodawcami,
- wykorzystania bazy technodydaktycznej.

## PYTANIA KLUCZOWE – BADAWCZE:

1. W jakim stopniu efekty kształcenia założone na danym etapie edukacji zostały osiągnięte?
2. Jakie formy, metody i strategie dydaktyczne są skuteczne w osiągnięciu efektów kształcenia oraz atrakcyjne dla uczniów?
3. W jakim stopniu program nauczania dla zawodu jest dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów?
4. Jaki jest zakres i formy współpracy z pracodawcami?
5. W jakim stopniu dostępna baza technodydaktyczna spełnia warunki dla prawidłowej realizacji programu nauczania dla zawodu?
6. Jakie są bariery w realizacji programu nauczania dla zawodu oraz możliwości jego optymalizacji?

## KRYTERIA EWALUACJI:

- skuteczność osiągnięcia szczegółowych efektów kształcenia założonych na danym etapie edukacji,
- adekwatność oraz atrakcyjność doboru zastosowanych form i metod nauczania do realizacji zakładanych w programie nauczania dla zawodu szczegółowych efektów kształcenia,
- trafność doboru programu kształcenia w zawodzie do potrzeb i możliwości uczniów,
- skuteczność współpracy z przedsiębiorcami/pracodawcami,
- adekwatność warunków realizacji programu do założonych efektów kształcenia,
- efektywność procesu dydaktycznego.

| KRYTERIA EWALUACJI   | WSKAŹNIKI EWALUACJI   |
|--|---|
| Skuteczność osiągania założonych efektów kształcenia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopień znajomości zaplanowanych efektów kształcenia przez uczniów</li> <li>• jakość monitorowania osiągnięć uczniów przez nauczycieli</li> <li>• poziom osiągnięcia założonych efektów kształcenia przez uczniów (wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych, oceny wystawiane uczniom przez nauczycieli)</li> <li>• wdrożenie wniosków z monitorowania efektów kształcenia</li> </ul>  |
| Adekwatność oraz atrakcyjność doboru form i metod zastosowanych do realizacji efektów zakładanych w programie nauczania dla zawodu | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zróżnicowanie form i metod kształcenia stosowanych przez nauczycieli podczas realizacji programu</li> <li>• zakres wykorzystywania metod aktywizujących w nauczaniu ogólnym i teoretycznym zawodowym</li> <li>• poziom atrakcyjności stosowanych przez nauczycieli form i metod kształcenia z punktu widzenia uczniów</li> <li>• stopień dostosowania form i metod nauczania do efektów kształcenia</li> <li>• poziom wdrożenia uczniów do samodzielności poprzez stosowane formy i metody kształcenia</li> <li>• zakres współpracy nauczycieli przy realizacji i monitorowaniu programu nauczania dla zawodu</li> </ul> |
| Trafność doboru programu kształcenia w zawodzie do potrzeb i możliwości uczniów  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba nauczycieli różnych przedmiotów konsultujących program nauczania dla zawodu</li> <li>• stopień osiągania szczegółowych efektów kształcenia przez uczniów</li> <li>• stopień atrakcyjności programu nauczania dla zawodu z punktu widzenia uczniów</li> <li>• poziom zapewnienia przez szkołę warunków do realizacji programu nauczania dla zawodu (dostępność i jakość bazy technodydaktycznej)</li> </ul>  |
| Skuteczność współpracy szkoły z przedsiębiorcami/pracodawcami  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• udział pracodawców w tworzeniu programu nauczania dla zawodu</li> <li>• częstotliwość oraz zakres współpracy szkoły z pracodawcami i innymi podmiotami zewnętrznymi</li> </ul>   |
| Adekwatność warunków realizacji programu nauczania dla zawodu do założonych efektów kształcenia                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopień adekwatności i wykorzystania bazy technodydaktycznej szkoły w realizacji programu nauczania dla zawodu</li> </ul>  |
| Efektywność procesu dydaktycznego  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• opinie nauczycieli na temat możliwości optymalizacji procesu dydaktycznego</li> </ul>  |



# EWALUACJA: OBSZAR – KORELACJE MIĘDZYPRZEDMIOTOWE

## PRZEDMIOT EWALUACJI:

Płaszczyzny planowanych korelacji międzyprzedmiotowych i sposób realizacji zadań z nimi związanych.

## CEL EWALUACJI:

1. Analiza sposobu planowania i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych.
2. Zbadanie zakresu współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych.
3. Diagnoza potrzeb uczniów i nauczycieli związanych z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych.
4. Określenie poziomu skuteczności zmian w systemie oceniania w związku z wprowadzonymi korelacjami międzyprzedmiotowymi.

## PYTANIA BADAWCZE:

1. Jakie działania podjęto w celu planowania korelacji międzyprzedmiotowych, a jakie w celu ich realizacji?
2. W jaki sposób nauczyciele współpracują ze sobą w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych? Jakie są efekty tej współpracy?
3. Jaki jest poziom wiedzy uczniów na temat realizacji w procesie edukacyjnym korelacji międzyprzedmiotowych?
4. Jakie zmiany wprowadzono w procesie oceniania i jakie są ich skutki? W jaki sposób są oceniane projekty międzyprzedmiotowe?
5. Jaki jest zakres zmian w procesie kształcenia w związku z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?
6. W jaki sposób wprowadzenie korelacji międzyprzedmiotowych wpłynęło na jakość procesu kształcenia?

## KRYTERIA EWALUACJI:

- powszechność udziału nauczycieli w planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych,
- różnorodność działań (form i metod) stosowanych w planowaniu oraz realizacji korelacji międzyprzedmiotowych,
- efektywność współpracy nauczycieli w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych,
- skuteczność realizacji korelacji międzyprzedmiotowych,
- wpływ wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych na poprawę jakości procesu kształcenia.

| KRYTERIUM  | WSKAŹNIK  |
|--|---|
| Powszechność udziału nauczycieli w planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba nauczycieli różnych przedmiotów zaangażowanych w planowanie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• liczba nauczycieli różnych przedmiotów zaangażowanych w realizację korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul>  |
| Różnorodność działań (form i metod) stosowanych w planowaniu i realizacji korelacji międzyprzedmiotowych | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba zaplanowanych działań nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• liczba zrealizowanych działań nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• opinie nauczycieli na temat zakresu realizowanych korelacji międzyprzedmiotowych (podejmowanych w tym celu działań)</li> <li>• rodzaje realizowanych działań w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul>   |
| Efektywność współpracy nauczycieli w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• poziom satysfakcji nauczycieli z podjętej współpracy w zakresie realizacji korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• opinie na temat wzajemnej współpracy nauczycieli w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• odsetek/liczba nauczycieli współpracujących w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> <li>– opracowania i aktualizacji dokumentów szkolnych</li> <li>– organizacji procesów edukacyjnych</li> <li>– tworzenia wspólnego systemu oceniania</li> <li>– opracowania planów pracy</li> <li>– monitorowania wprowadzanych korelacji międzyprzedmiotowych</li> </ul> </li> </ul> |
| Skuteczność realizacji korelacji międzyprzedmiotowych  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stosunek liczby zaplanowanych do zrealizowanych korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• stopień dostosowania korelacji międzyprzedmiotowych do potrzeb i możliwości uczniów</li> <li>• opinie uczniów na temat realizacji korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• zakres praktycznych działań uczniów wynikających z wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• zakres zmian wprowadzonych w systemie i procesie oceniania</li> </ul>  |
| Wpływ wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych na poprawę jakości procesu kształcenia                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek uczniów potrafiących wiązać wiedzę z różnych przedmiotów (wyniki obserwacji lekcji)</li> <li>• wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych</li> <li>• opinie nauczycieli na temat skuteczności realizacji korelacji międzyprzedmiotowych (zmian w zakresie poziomu kształcenia)</li> <li>• opinie uczniów na temat skuteczności realizacji korelacji międzyprzedmiotowych</li> <li>• liczba/odsetek nauczycieli stosujących wspólny system oceniania w działaniach międzyprzedmiotowych</li> </ul>  |



# EWALUACJA: OBSZAR – ROZWOJ KOMPETENCJI PERSONALNO-SPOŁECZNYCH (KPS)

## PRZEDMIOT EWALUACJI:

Działania podejmowane przez nauczycieli w celu rozwijania KPS u uczniów.

## CEL EWALUACJI:

1. Analiza sposobu planowania, realizacji oraz monitorowania kształtowania KPS dla zawodu.
2. Diagnoza współpracy szkoły z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS dla zawodu.
3. Zbadanie skuteczności realizacji kształtowania KPS dla zawodu.

## PYTANIA BADAWCZE:

1. W jaki sposób określono w szkole cele, treści i efekty kształcenia KPS dla zawodu?
2. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają do nauczania treści związane z kształtowaniem KPS dla zawodu?
3. W jaki sposób nauczyciele współpracują ze sobą w zakresie kształtowania KPS u uczniów?
4. W jaki sposób szkoła współpracuje z pracodawcami w zakresie kształtowania KPS dla zawodu?
5. Jaka jest wiedza uczniów na temat KPS dla zawodu? Czy uczniowie wiedzą jakie są wobec nich oczekiwania w odniesieniu do KPS dla zawodu?
6. W jaki sposób dokonywana jest ocena przyrostu KPS u uczniów?
7. Jakie trudności wystąpiły w związku z wprowadzeniem do nauczania treści związanych z kształceniem KPS dla zawodu?
8. W jaki sposób prowadzone jest monitorowanie kształcenia KPS dla zawodu?

## KRYTERIA EWALUACJI:

- powszechność udziału nauczycieli w kształtowaniu KPS,
- powszechność wiedzy uczniów na temat KPS dla zawodu,
- trafność doboru form i metod stosowanych w kształtowaniu KPS,
- adekwatność podejmowanych działań na rzecz kształtowania KPS dla zawodu do potrzeb pracodawców,
- skuteczność realizacji kształtowania KPS dla zawodu.

| KRYTERIA EWALUACJI   | WSKAŹNIKI EWALUACJI  |
|--|--|
| Powszechność udziału nauczycieli w kształtowaniu KPS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba/odsetek nauczycieli zaangażowanych w kształtowanie KPS</li> <li>• częstotliwość podejmowania przez nauczycieli działań mających na celu kształtowanie KPS</li> <li>• zakres działań podejmowanych przez nauczycieli w celu kształtowania KPS</li> <li>• odsetek zajęć, podczas których kształtowane są KPS dla zawodu</li> <li>• liczba KPS kształtowanych przez nauczycieli podczas prowadzonych przez nich zajęć</li> <li>• rodzaje działań podejmowanych w szkole w celu wspierania nauczycieli w kształtowaniu KPS</li> <li>• uwzględnienie KPS w kryteriach ocen z zachowania</li> <li>• częstotliwość informowania uczniów o ich postępach w rozwijaniu KPS</li> </ul> |
| Powszechność wiedzy uczniów na temat KPS dla zawodu  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• stopień znajomości przez uczniów oczekiwań nauczycieli w zakresie KPS</li> <li>• stopień znajomości przez uczniów oczekiwań pracodawców odnośnie KPS</li> <li>• częstotliwość udzielania uczniom informacji zwrotnej przez nauczycieli odnośnie KPS</li> </ul>  |
| Trafność doboru form i metod stosowanych w kształtowaniu KPS                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba/odsetek nauczycieli wspólnie planujących kształtowanie KPS</li> <li>• zróżnicowanie form i metod stosowanych przez nauczycieli w kształtowaniu KPS</li> </ul>  |
| Adekwatność podejmowanych działań na rzecz kształtowania KPS dla zawodu do potrzeb pracodawców | <ul style="list-style-type: none"> <li>• liczba/odsetek nauczycieli znających potrzeby pracodawców w zakresie KPS dla zawodu</li> <li>• liczba/odsetek nauczycieli znających opinie pracodawców na temat KPS uczniów i absolwentów szkoły</li> <li>• zakres współpracy nauczycieli z pracodawcami mającej na celu rozwijanie KPS u uczniów</li> <li>• zakres wpływu pracodawców na sposób kształtowania KPS w szkole</li> <li>• wyniki monitorowania procesu kształtowania KPS prowadzonego przez nauczycieli</li> </ul>   |
| Skuteczność realizacji kształtowania KPS dla zawodu  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsetek uczniów świadomych potrzeby kształtowania KPS</li> <li>• stopień uwzględnienia KPS w ocenianiu zachowań uczniów</li> <li>• wyniki oceniania wewnętrznego i zewnętrznego uczniów (opinie)</li> <li>• opinie pracodawców na temat KPS pożądanym w danym zawodzie oraz kompetencji posiadanych przez uczniów</li> <li>• odsetek uczniów zaangażowanych w życie szkoły poprzez określone działania</li> <li>• odsetek uczniów zaangażowanych w działania na rzecz środowiska lokalnego</li> </ul>   |

# SCENARIUSZ WYWIADU GRUPOWEGO Z NAUCZYCIELAMI

## REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU W WARUNKACH FUNKCJONOWANIA SZKOŁY

### Uczestnicy:

nauczyciele wspólnie realizujący program kształcenia w zawodzie.

### Uwagi do wywiadu:

Wywiad warto jest zarejestrować. W takim przypadku należy poinformować o tym uczestników spotkania i uzyskać od nich zgodę na nagrywanie. Następnie do dokumentacji ewaluacyjnej można dołączyć wersję papierową treści dyskusji (dokładnie przepisanej z nośnika rejestrującego).

Jeśli wywiad nie jest rejestrowany, wygodniej jest gdy prowadzący spotkanie ma asystenta – osobę pomagającą zapisywać odpowiedzi.

Kolejność pytań można zmieniać, w zależności od sytuacji i rodzaju dyskusji. Pytania pomocnicze (zamieszczone w każdej części) nie muszą być zadane wszystkie i w identycznej formie, tak jak zostały podane. Prowadzący powinien dostosowywać formę i kolejność pytań do sytuacji. Ważne jest, aby otrzymać odpowiedzi. Scenariusz jest tylko podpowiedzią do prowadzenia wywiadu. Należy się starać, aby spotkanie miało charakter niewymuszonej rozmowy, a uczestnicy czuli się i wypowiadali swobodnie.

### Pomoce:

Należy przygotować wcześniej duże arkusze papieru (5 sztuk), po jednym dla każdego zagadnienia. Na każdym arkuszu należy w formie tytułu napisać treść zagadnienia, którego dotyczy. Trzy arkusze, odnoszące się do pierwszych trzech zagadnień należy podzielić linią na pół: po jednej stronie „+”, po drugiej „?”. Po stronie „+” prowadzący (lub asystent) będzie zapisywał przykłady działań pozytywnych, dających satysfakcję i zadowolenie, wszystkie przykłady zrealizowanych zamierzeń i spełnionych oczekiwań; po drugiej stronie arkusza „?” – znajdą się działania niezadowolające, przykłady rodzące niezadowolenie, czy problemy, nie spełniające oczekiwań. Tutaj również powinny być zapisane wszystkie przeszkody czy utrudnienia, a także zamierzenia, których nie udało się zrealizować, czy cele, których nie udało się osiągnąć. Jest bardzo ważne – i to trzeba też uświadomić uczestnikom spotkania – żeby traktować „?” jako pole do rozwoju, do poszukiwania rozwiązań, a nie obszar porażek związany z poszukiwaniem winnych i wyciąganiem odpowiedzialności.

Każdy zapis powinien uzyskać akceptację uczestników. W przypadku braku powszechnej zgody, należy odnotować, że w odniesieniu do danego zagadnienia miał miejsce podział opinii respondentów.

Na pozostałych dwóch arkuszach także zapisujemy wnioski, opisy działań i przykłady podane przez uczestników spotkania, ale nie dzieląc na „+” i „?”.



## Tematy spotkania:

1. Planowane i zrealizowane efekty kształcenia w zawodzie.
2. Metody realizacji programu dla zawodu.
3. Diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów.
4. Monitorowanie osiągnięć uczniów.
5. Możliwość optymalizacji procesu dydaktycznego.

## Wprowadzenie:

W ramach prowadzonej ewaluacji wewnętrznej zaprosiłem/am Państwa do dyskusji na temat realizacji programu nauczania dla zawodu w warunkach funkcjonowania naszej szkoły. Celem nadrzędnym ewaluacji jest poprawa jakości kształcenia. Chciałbym/abym zadać Państwu kilka pytań i bardzo liczę na szczerze odpowiedzi, gdyż tylko takie dają szansę na konkretne, pozytywne i satysfakcjonujące zmiany. Proszę bardzo, aby Państwo w żaden sposób nie czuli się skrępowani czy ograniczeni moją obecnością albo opiniami innych uczestników badania. To nie jest spotkanie, na którym w jakikolwiek sposób będziecie Państwo, czy Państwa praca, poddawani ocenie. Chcemy zdiagnozować stan faktyczny, co mam nadzieję, w wyniku rzetelnej analizy danych pomoże nam wszystkim wyeliminować lub zminimalizować trudności, przeszkody czy błędy, a w konsekwencji realizować kształcenie zawodowe na najwyższym możliwym do uzyskania poziomie. Państwo jesteście ekspertami, a opinie którymi się Państwo tutaj podzielą posłużą nam do sformułowania wniosków i rekomendacji, dotyczących badanego tematu.

Rejestracja naszej dyskusji odbędzie się w następujący sposób:

- prowadzący prosi o zgodę na rejestrację, jeśli nie ma zgody – asystent prowadzącego stara się możliwie wiernie notować przebieg spotkania,
- prowadzący pokazuje przygotowane arkusze: Państwa wypowiedzi zapisane zostaną na tych planszach, które będą stanowić dokument ewaluacyjny.

Materiał ten będzie stanowić podstawę do planowania jakichkolwiek zmian w celu podniesienia jakości kształcenia w naszej szkole.

**Przewidywany czas naszego spotkania:** około 90 minut.

Na każde zagadnienie planuję około 15–20 minut. Będę pilnować czasu, abyśmy zdążyli omówić wszystkie zagadnienia.

A teraz chciałbym/abym zadać Państwu kilka pytań na temat:

1. Planowanych i zrealizowanych efektów kształcenia w zawodzie:
  - Osiągnięcie jakich efektów kształcenia zakłada program nauczania dla zawodu w pierwszym roku (lub w dwóch pierwszych latach) nauki?
  - Czy wszystkie efekty zawarte w programie zostały w pełni zrealizowane?
  - Które efekty zawarte w programie zostały zrealizowane częściowo?

- Które efekty zawarte w programie nie zostały zrealizowane? Dlaczego?

## 2. Metody realizacji programu dla zawodu:

- Proszę podać przykłady metod wykorzystywanych w realizacji programu dla zawodu, które pozwoliły Państwu osiągnąć zaplanowane efekty kształcenia.
- Czy dostosowujecie metody do potrzeb i zainteresowań uczniów? Proszę podać przykłady.
- Czy któraś z zastosowanych metod nie pozwoliła na osiągnięcie zaplanowanych efektów?
- Czy są/były stosowane metody, które w niewielkim stopniu angażują uczniów?
- Jakie zmiany w zakresie zastosowanych metod zostały poczynione?
- Czym te zmiany (konkretnie, proszę o przykład) zostały spowodowane?

## 3. Diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów:

- W jaki sposób diagnozujecie Państwo potrzeby edukacyjne uczniów (skąd wiecie, że oferta edukacyjna jest atrakcyjna dla uczniów), czy rozmawiacie z uczniami na ten temat? Czy mogę prosić o przykłady?
- Jakie elementy kształcenia w zawodzie są mało atrakcyjne dla uczniów?
- Jakie zajęcia uczniowie oceniają jako mało ciekawe?
- W jaki sposób próbujecie Państwo uatrakcyjnić zajęcia?
- Czy zawsze się to udaje?
- Co robicie, gdy uczniowie są niezainteresowani zajęciami? Poproszę o przykłady takich działań.

## 4. Monitorowanie osiągnięć uczniów:

- W jaki sposób monitorujecie Państwo osiągnięcia uczniów?
- Czy możecie Państwo wymienić najważniejsze zmiany w Państwa pracy, wynikające z wniosków z tego monitorowania?

## 5. Możliwość optymalizacji procesu dydaktycznego:

- Jak Państwo uważają, czy i w jaki sposób możliwa jest optymalizacja procesu dydaktycznego (skrócenie czasu przeznaczanego na realizację określonych treści i osiągnięcia efektów wskazanych przez autora/ów programu, zmniejszenie kosztów i nakładu pracy nauczyciela i/lub uczniów w celu uzyskania tych samych efektów)?

Dziękuję za uczestnictwo w spotkaniu. Raport zawierający wnioski zarówno z naszego spotkania, jak i z innych działań ewaluacyjnych, będzie dostępny ..... (tu podać planowany w harmonogramie termin sporządzenia raportu i sposób jego upowszechnienia).



# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI

## REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU W WARUNKACH FUNKCJONOWANIA SZKOŁY

Szanowni Państwo,

Prosimy o wypełnienie załączonego kwestionariusza. Bardzo nam zależy na zgromadzeniu informacji dotyczących jakości wprowadzanych zmian edukacyjnych w naszej szkole. Uzyskane od Państwa odpowiedzi pozwolą nam określić niezbędne kroki, jakie powinniśmy uczynić w pierwszej kolejności, by zoptymalizować proces edukacyjny i podnieść jakość kształcenia. Zapewniamy Państwa o pełnej anonimowości wypowiedzi.

Zespół ds. ewaluacji

[Uwaga: proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź oraz wpisać swój komentarz]

### 1. Proszę się ustosunkować do następujących kwestii:

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Czy brał/a Pan/i udział w tworzeniu programu nauczania dla zawodu?</b><br/>Jeśli tak, to na czym polegała Pana/Pani praca przy tworzeniu programu nauczania dla zawodu?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><input type="checkbox"/> tak<br/><input type="checkbox"/> nie</p>                                       |
| <p><b>Czy konsultował/a Pan/i program nauczania dla zawodu?</b></p>  | <p><input type="checkbox"/> tak<br/><input type="checkbox"/> nie</p>                                       |
| <p><b>Czy Pana/Pani zdaniem zaproponowany program dla zawodu jest poprawny pod względem merytorycznym?</b><br/>Jeśli nie, to co należałoby w nim poprawić?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>                    | <p><input type="checkbox"/> tak<br/><input type="checkbox"/> nie</p>                                       |
| <p><b>Czy Pana/Pani zdaniem zaproponowany program dla zawodu jest poprawny pod względem dydaktycznym?</b><br/>Jeśli nie, to co należałoby w nim poprawić?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>                     | <p><input type="checkbox"/> tak<br/><input type="checkbox"/> nie</p>                                       |
| <p><b>Czy program był tworzony we współpracy z pracodawcą?</b></p>   | <p><input type="checkbox"/> tak<br/><input type="checkbox"/> nie<br/><input type="checkbox"/> nie wiem</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>Czy wskazówki dotyczące realizacji procesu kształcenia są dla Pana/Pani jasne?<br/>         Jeśli nie, to co należy w nich poprawić?<br/>         .....<br/>         .....<br/>         .....</p>               | <p><input type="checkbox"/> tak<br/> <input type="checkbox"/> nie</p> |
| <p>Czy wskazówki dotyczące oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia są dla Pana/Pani zrozumiałe?<br/>         Jeśli nie, to co należy w nich poprawić?<br/>         .....<br/>         .....<br/>         .....</p> | <p><input type="checkbox"/> tak<br/> <input type="checkbox"/> nie</p> |

**2. Czy program nauczania dla zawodu jest dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów w zakresie:**

- a. doboru materiału nauczania?  TAK  NIE
- b. doboru metod nauczania?  TAK  NIE
- c. sposobu sprawdzania efektów kształcenia?  TAK  NIE

**2.1. Jeśli wybrał/a Pan/i odpowiedź NIE proszę o komentarz:**

.....  
 .....

**3. Czy Pana/i zdaniem program nauczania dla zawodu określa zakres, jaki uczniowie powinni zdobyć na danym etapie nauczania:**

- a. wiadomości  TAK  NIE
- b. umiejętności  TAK  NIE
- c. kompetencji personalnych i społecznych  TAK  NIE

**3.1. Jeśli wybrał/a Pan/i odpowiedź NIE proszę o komentarz:**

.....  
 .....

**4. Czy program nauczania dla zawodu uwzględnia korelacje treści różnych przedmiotów?**

- a. TAK (przejdźcie do pytania nr 5)
- b. NIE

#### 4.1. Co należy w tym zakresie poprawić?

.....  
.....

#### 5. Czy realizacja programu dla zawodu pozwala na kształcenie KPS uczniów?

- a. TAK (*przejdźcie do pytania nr 6*)
- b. NIE

#### 5.1. Co należy w tym zakresie poprawić?

.....  
.....

#### 6. Czy wskazówki do realizacji programu dla zawodu uwzględniają:

- a. możliwości lokalowe szkoły?  TAK  NIE
- b. możliwości posiadanej bazy technodydaktycznej?  TAK  NIE
- c. dostępność do zewnętrznej bazy technodydaktycznej?  TAK  NIE

#### 6.1. Jeśli NIE, to proszę o komentarz

.....  
.....

#### 7. Czy program nauczania dla zawodu uwzględnia zasady oceniania, pozwalające badać wszystkie obszary działań ucznia?

- a. TAK (*przejdźcie do pytania nr 8*)
- b. NIE
- c. NIE WIEM (*przejdźcie do pytania nr 8*)

#### 7.1. Jeśli NIE, to proszę o komentarz

.....  
.....

#### 8. Czy proponowane metody nauczania są adekwatne do:

- a. typu szkoły  TAK  NIE
- b. predyspozycji uczniów  TAK  NIE
- c. możliwości nauczycieli  TAK  NIE

### 8.1. Jeśli NIE, to proszę o komentarz

.....  
.....

### 9. Czy realizacja programu dla zawodu pozwala na kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych uczniów:

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| a. uczenia się   | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| b. komunikowania się   | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| c. pracy w zespole   | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| d. kreatywnego rozwiązywania problemów                                     | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| e. stosowania wiedzy w praktyce  | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| f. rozwijania zdolności i zainteresowań                                    | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| g. negocjacyjnego rozwiązywania problemów i konfliktów                     | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| h. poszukiwania, porządkowania i przetwarzania informacji z różnych źródeł | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |

### 10. Jakie metody prowadzenia swoich zajęć uważa Pan/i za atrakcyjne dla uczniów?

.....  
.....

### 11. Proszę ocenić zaangażowanie uczniów podczas Pana/Pani zajęć:

- |   |                              |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| a. na ogół nikt lub prawie nikt nie jest zaangażowany | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| b. na ogół mniejszość jest zaangażowana               | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| c. na ogół mniej więcej połowa jest zaangażowana      | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| d. na ogół większość jest zaangażowana                | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |
| e. na ogół wszyscy lub niemal wszyscy są zaangażowani | <input type="checkbox"/> TAK | <input type="checkbox"/> NIE |

### 12. Proszę się ustosunkować do następujących kwestii:

|   |  |
|---|--|
| Czy program nauczania dla zawodu umożliwi uczenie się uczniów we współpracy?  | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie |
| Czy przy przygotowywaniu materiałów do badania osiągnięć uczniów konsultował/a się Pan/Pani z innymi nauczycielami? | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie |
| Czy przy przygotowywaniu kryteriów oceniania konsultował/a się Pan/Pani z innymi nauczycielami?                     | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie |

|   |   |
|---|---|
| Czy współpracował/a Pan/Pani w organizacji badań osiągnięć uczniów z innymi nauczycielami?  | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie                                      |
| Czy współpracował/a Pan/Pani z innymi nauczycielami przy analizowaniu osiągnięć uczniów i opracowywaniu wniosków do dalszej pracy?  | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| Czy wdrażał/a Pan/Pani działania wynikające z wniosków sformułowanych na podstawie badań osiągnięć uczniów?<br>Jeśli tak, to proszę podać przykłady wdrożonych przez Pana/Panią działań:<br>.....<br>.....<br>..... | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie                                      |
| Czy prowadzi Pan/i ewaluację własnej pracy?<br>Jeśli tak, to proszę wskazać jakie elementy własnej pracy poddawał/a Pan/i ewaluacji w ciągu ostatniego roku:<br>.....<br>.....<br>.....                             | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie                                      |

**13. Czy Pan/i zgłaszał/a potrzebę zmian w realizowanym programie dla zawodu?**

- a. TAK
- b. NIE (*przejdźcie do pytania nr 6*)

**13.1. Komu zgłaszał/a Pan/i uwagi i w jakiej formie?**

.....  
.....

**13.2. Proszę podać, czego dotyczyły te uwagi?**

.....  
.....

**14. Czy zaplanowane do tej pory efekty kształcenia zostały w pełni osiągnięte?**

- a. TAK
- b. NIE
- c. NIE WIEM



**15. Jakie jest Pana/Pani zdanie na temat realizowanego programu nauczania dla zawodu?**

- a. nie wymaga zmian
  - b. wymaga niewielkich modyfikacji
  - c. wymaga poważnych zmian
  - d. żadne zmiany nic tu nie pomogą, dlaczego? .....
- .....
- .....

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*

# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIĄ

## REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU W WARUNKACH FUNKCJONOWANIA SZKOŁY

**Drogi uczniu, droga uczennico,**

*Ta ankieta jest częścią badań, których wyniki pozwolą ocenić funkcjonowanie przyjętego w naszej szkole programu nauczania. Twoja opinia jest dla nas bardzo ważna. Prosimy o szczerą odpowiedź, które pomogą nam lepiej przygotować Was do przyszłego zawodu. Ankieta jest anonimowa.*

*Zespół ds. ewaluacji*

[Uwaga: proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź, zakreślając kwadracik przy każdym pytaniu – uważaj, by nie pominąć żadnego z pytań zamieszczonych w tabelkach]

### 1. Jak wielu nauczycieli kształcenia w zawodzie:

|   |  |
|---|--|
| poinformowało na początku roku szkolnego o wymaganiach edukacyjnych z danego przedmiotu, zawartych w podstawie programowej? | <input type="checkbox"/> wszyscy<br><input type="checkbox"/> większość<br><input type="checkbox"/> niektórzy<br><input type="checkbox"/> żaden |
| przedstawiło na początku roku szkolnego zasady oceniania i wymagania niezbędne do uzyskania poszczególnych ocen?            | <input type="checkbox"/> wszyscy<br><input type="checkbox"/> większość<br><input type="checkbox"/> niektórzy<br><input type="checkbox"/> żaden |
| stosuje zasady oceniania obowiązujące w szkole?   | <input type="checkbox"/> wszyscy<br><input type="checkbox"/> większość<br><input type="checkbox"/> niektórzy<br><input type="checkbox"/> żaden |
| podaje cel zajęć?   | <input type="checkbox"/> wszyscy<br><input type="checkbox"/> większość<br><input type="checkbox"/> niektórzy<br><input type="checkbox"/> żaden |
| wyjaśnia czego nauczysz się na prowadzonych przez nich zajęciach?   | <input type="checkbox"/> wszyscy<br><input type="checkbox"/> większość<br><input type="checkbox"/> niektórzy<br><input type="checkbox"/> żaden |

### 2. Czy sposób przekazywania treści nauczania przez nauczycieli kształcenia w zawodzie jest dla Ciebie zrozumiały?

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- raczej nie
- zdecydowanie nie

### 3. Czy nauczyciele kształcenia w zawodzie dostosowują tempo nauczania i wykonywania ćwiczeń do Twoich możliwości?

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie
- d. zdecydowanie nie

### 4. Jak często otrzymujesz od nauczycieli kształcenia w zawodzie informację na temat tego:

|   |  |                                 |                                 |   |
|---|--|---------------------------------|---------------------------------|---|
| co już umiesz?                                    | <input type="checkbox"/> za każdym razem | <input type="checkbox"/> często | <input type="checkbox"/> rzadko | <input type="checkbox"/> nigdy lub prawie nigdy |
| jakie błędy popełniłeś/aś?                        | <input type="checkbox"/> za każdym razem | <input type="checkbox"/> często | <input type="checkbox"/> rzadko | <input type="checkbox"/> nigdy lub prawie nigdy |
| nad czym jeszcze powinieneś/ powinnas popracować? | <input type="checkbox"/> za każdym razem | <input type="checkbox"/> często | <input type="checkbox"/> rzadko | <input type="checkbox"/> nigdy lub prawie nigdy |

### 5. Czy masz możliwość dodatkowego ćwiczenia umiejętności, których nie zdążysz opanować?

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie
- d. zdecydowanie nie

### 6. W jakim stopniu sposób realizacji zajęć kształcenia w zawodzie jest dla Ciebie atrakcyjny? Udziel odpowiedzi zakreślając na skali wartość od 1 do 5, gdzie 1 oznacza najniższy stopień atrakcyjności zajęć, a 5 najwyższy.

1                      2                      3                      4                      5

### 7. Który sposób prowadzenia zajęć kształcących w zawodzie powoduje, że się angażujesz i jesteś aktywny/a? (można wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a. praca w parach
- b. praca w grupach
- c. dyskusja
- d. referaty

- e. prezentacje uczniów
- f. obserwacja
- g. ćwiczenia praktyczne
- h. projekt
- i. burza mózgów
- j. symulacje
- k. odgrywanie ról
- l. inne, jakie .....

**8. Które z zagadnień nauczania zawodu bądź konkretnego przedmiotu były, Twoim zdaniem, ciekawe (atrakcyjne dla Ciebie) i dlaczego? (prosimy opisać)**

.....

.....

.....

.....

**9. Czy w czasie zajęć mogłeś/aś samodzielnie:**

|                        |            |
|------------------------|------------|
| zdoływać wiedzę?       | tak<br>nie |
| zdoływać umiejętności? | tak<br>nie |
| podejmować decyzje?    | tak<br>nie |

**10. Czy na zajęciach uczniowie pracują zespołowo (w grupach lub w parach)?**

- a. raczej tak
- b. raczej nie

**11. Jak często materiał omawiany w ramach zajęć teoretycznych w szkole przydaje Ci się w czasie zajęć praktycznych?**

- a. bardzo często
- b. dość często
- c. czasami
- d. rzadko
- e. bardzo rzadko lub nigdy

**12. Czy w czasie zajęć praktycznych masz możliwość:** (można wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a. planowania czynności związanych z wykonaniem zadania
- b. organizowania stanowiska pracy
- c. samodzielnego wykonania zadania
- d. prezentacji wyników wykonanego zadania

**13. Czy w czasie zajęć korzystasz z pomocy** (np. map, komputerów, projektorów, urządzeń) **potrzebnych do nauki Twojego zawodu?**

- a. zdecydowanie tak – nigdy nie brakuje potrzebnych pomocy
- b. raczej tak – rzadko brakuje potrzebnych pomocy
- c. raczej nie – często brakuje potrzebnych pomocy
- d. zdecydowanie nie – bardzo często lub zawsze brakuje potrzebnych pomocy

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*



# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA PRZEDSIĘBIORCY/PRACODAWCY

## REALIZACJA PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU W WARUNKACH FUNKCJONOWANIA SZKOŁY

***Drodzy Państwo,***

*Pragniemy poznać zdanie przedsiębiorców na temat programu nauczania dla zawodu realizowanego w naszej szkole, by na podstawie tych wyników dostosować kształcenie i lepiej przygotować absolwentów do wejścia na rynek pracy. Zwracamy się z prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety.*

*Zespół ewaluatorów Szkoły*

[Uwaga: prosimy zaznaczyć wybraną odpowiedź zakreślając kwadracik]

### **1. Czy zna Pan/i program kształcenia dla zawodu realizowany przez szkołę?**

- a. tak – znam dobrze
- b. tak – znam ogólnie
- c. nie znam

### **2. Czy uczestniczył/a Pan/i w tworzeniu programu dla zawodu?**

- a. tak (*przejdźcie do pytania nr 3*)
- b. nie

#### **2.1. Dlaczego nie uczestniczył/a Pan/i w tworzeniu programu dla zawodu?**

- a. szkoła nie zaprosiła mnie do współpracy
- b. nie wiedziałem/am o takiej możliwości
- c. nie skorzystałem/am z zaproszenia do współpracy
- d. inny powód, jaki .....

### 3. Czy na bieżąco kontaktuje się Pan/i ze szkołą w sprawie kształcenia uczniów zawodzie?

- a. jestem w stałym kontakcie z nauczycielem
- b. jestem w stałym kontakcie z dyrektorem
- c. sporadycznie kontaktuję się ze szkołą
- d. kontakt jest bardzo luźny, przypadkowy
- e. inny, jaki .....

### 4. Czy zgłasza Pan/i szkole jakieś uwagi dotyczące przygotowania uczniów do kształcenia w zawodzie?

- a. tak
- b. nie (*przejdźcie do pytania nr 5*)

#### 4.1. Jak często te uwagi są uwzględniane w szkole?

- a. zawsze
- b. często
- c. rzadko
- d. nigdy nie są uwzględniane

### 5. Czy Pana/i zdaniem szkoła jest odpowiednio wyposażona do realizacji programu dla zawodu?

- a. tak (*przejdźcie do pytania nr 6*)
- b. nie
- c. nie wiem (*przejdźcie do pytania nr 6*)

#### 5.1. Czego Pana/i zdaniem brakuje w wyposażeniu szkoły?

.....  
.....

## 6. Jakie formy współpracy ze szkołą obecnie Pan/i podejmuje?

- a. praktyki zawodowe/zajęcia praktyczne
- b. staże uczniów
- c. staże nauczycieli
- d. konsultacje programów nauczania zawodu
- e. konsultacje dotyczące tworzenia nowych kierunków nauczania i likwidacji zbędnych
- f. szkolenie kadry dydaktycznej
- g. konsultacje dotyczące wyposażenia szkoły
- h. klasy patronackie
- i. wyposażenie szkoły
- j. pokazy
- k. konkursy
- l. nagrody
- m. olimpiady
- n. stypendia
- o. inne .....

## 7. Jakie formy i obszary współpracy ze szkołą byłyby dla Pana/i satysfakcjonujące?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Bardzo dziękujemy za wypełnienie ankiety.*







# ARKUSZ ANALIZY DOKUMENTÓW

## REALIZACJA NOWEGO PROGRAMU NAUCZANIA DLA ZAWODU

1. Sprawdzenie zgodności programu nauczania dla zawodu z obowiązującymi przepisami prawa:
  - rozporządzenie ministra właściwego do spraw oświaty w sprawie dopuszczenia programu nauczania do użytku w szkole,
  - rozporządzenie ministra właściwego do spraw oświaty w sprawie ramowych planów nauczania.
2. Sprawdzenie, czy w następujących dokumentach dokonano zapisów odnośnie planowania i/lub realizacji programu nauczania dla zawodu.

[Uwaga: nie wszystkie wymienione dokumenty są obowiązkowe, arkusz jest jedynie podpowiedzią, gdzie ewentualnie należy szukać potrzebnych informacji]

**Jeżeli w wymienionym dokumencie znajduje się zapis należy wpisać jego treść.**

a. Plan nadzoru pedagogicznego

.....

.....

.....

.....

b. Arkusze obserwacji lekcji

.....

.....

.....

.....

c. Konspekty obserwowanych lekcji

.....

.....

.....

.....

d. Wniosek o dopuszczenie programu do użytku w szkole

.....

.....

.....

.....

e. Plany pracy nauczycieli

.....

.....

.....

.....

f. Plan zajęć praktycznych

.....  
.....  
.....  
.....

g. Plan praktyk zawodowych

.....  
.....  
.....  
.....

h. Program wychowawczy szkoły

.....  
.....  
.....  
.....

i. Plan pracy zespołu nauczycieli przedmiotów zawodowych lub innych zespołów

.....  
.....  
.....  
.....

j. Zasady wewnętrznego oceniania zapisane w statucie szkoły

.....  
.....  
.....  
.....

k. Dziennik lekcyjny lub elektroniczny

.....  
.....  
.....  
.....

l. Regulaminy konkursów, programy wspólnych działań, np. wycieczki dydaktyczne czy zawodoznawcze

.....  
.....  
.....  
.....

m. Arkusz do monitorowania PPKZ

.....  
.....

n. Inne dokumenty (należy wpisać jakie)

.....  
.....



# SCENARIUSZ WYWIADU GRUPOWEGO Z NAUCZYCIELAMI

## PLASZCZYZNY I SPOSÓB REALIZACJI KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH

### Uczestnicy:

nauczyciele współpracujący w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych – zespół ds. korelacji.

### W skład zespołu powinni wejść:

1. Przedstawiciel zespołu kierowniczego np. dyrektor lub wicedyrektor ds. kształcenia zawodowego – dyrektor odpowiada za organizację procesu dydaktycznego.
2. Kierownik warsztatów, kierownik laboratorium lub kierownik kształcenia praktycznego – najlepiej zna bazę szkoły, kompetencje kadry pedagogicznej oraz współpracujących ze szkołą pracodawców.
3. Nauczyciele kształcenia zawodowego w danym zawodzie – to oni będą realizowali skorelowany proces dydaktyczny.
4. Nauczyciele wybranych przedmiotów ogólnokształcących ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie rozszerzonym – to oni będą realizowali skorelowany proces dydaktyczny.
5. Nauczyciele kształcenia zawodowego w zawodach zbliżonych (w przypadku wprowadzania nowego zawodu) – ponieważ korelacje należy przygotować przed rozpoczęciem roku szkolnego, w którym szkoła zamierza wdrażać kształcenie w nowym zawodzie, powinni ją przygotować nauczyciele aktualnie zatrudnieni.
6. Przedstawiciele pracodawców – potrafią wskazać rzeczy najistotniejsze z punktu widzenia zawodu.
7. Inne kompetentne w tym zakresie osoby.

### Uwagi do wywiadu:

Wywiad należy zarejestrować. W takim przypadku trzeba poinformować o tym uczestników spotkania i uzyskać od nich zgodę na nagrywanie. Następnie do dokumentacji ewaluacyjnej można dołączyć wersję papierową treści dyskusji (dokładnie przepisanej z nośnika rejestrującego).

Jeśli wywiad nie jest rejestrowany, wygodniej jest jeśli prowadzący spotkanie ma asystenta – osobę pomagającą zapisywać odpowiedzi.

Kolejność pytań można zmieniać, w zależności od sytuacji i rodzaju dyskusji. Pytania pomocnicze (zamieszczone w każdej części) nie muszą być zadane wszystkie i w identycznej formie, tak jak zostały podane. Prowadzący powinien dostosowywać formę i kolejność pytań do sytuacji. Ważne jest, aby otrzymać odpowiedzi. Scenariusz jest tylko podpowiedzią do prowadzenia wywiadu. Należy się starać, aby spotkanie miało charakter niewymuszonej rozmowy, a uczestnicy czuli się i wypowiadali swobodnie.

## **Pomoce:**

Należy przygotować wcześniej duże arkusze papieru (3 sztuki), po jednym dla każdego zagadnienia. Na każdym arkuszu należy w formie tytułu napisać treść zagadnienia, którego dotyczy. Wszystkie arkusze papieru przedzielone są na pół: po jednej stronie „+”, po drugiej „?”. Po stronie „+” prowadzący (lub asystent) będzie zapisywał przykłady działań pozytywnych, dających satysfakcję i zadowolenie, wszystkie przykłady zrealizowanych zamierzeń i spełnionych oczekiwań; po drugiej stronie arkusza „?” – znajdują się działania niezadowolające, przykłady rodzące niezadowolenie, czy problemy, nie spełniające oczekiwań. Tutaj również powinny być zapisane wszystkie przeszkody czy utrudnienia, a także zamierzenia, których nie udało się zrealizować, czy cele, których nie udało się osiągnąć. Jest bardzo ważne – i to trzeba też uświadomić uczestnikom spotkania – żeby traktować „?” jako pole do rozwoju, do poszukiwania rozwiązań, a nie obszar porażek związany z poszukiwaniem winnych i wyciąganiem odpowiedzialności.

Każdy zapis powinien uzyskać akceptację uczestników.

### **Pytania główne, na które poszukujemy odpowiedzi:**

1. Jakie działania podjęto w związku z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?
2. Czy nauczyciele współpracują ze sobą?
3. Czy wprowadzone korelacje przyczyniają się do poprawy jakości procesu kształcenia?
4. Jakie są potrzeby nauczycieli i uczniów związane z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?

**Przewidywany czas spotkania: 90 minut.**

## **PRZEBIEG SPOTKANIA**

Powitanie.

Przypomnienie przedmiotu ewaluacji i omówienie czemu ma służyć ewaluacja/dlaczego wybrano taki przedmiot ewaluacji, kto ewaluacji podlega, kto ją przeprowadza.

W ramach prowadzonej ewaluacji wewnętrznej zaprosiłem/am Państwa do dyskusji na temat realizacji korelacji międzyprzedmiotowych. Celem nadrzędnym ewaluacji jest poprawa jakości kształcenia. Chciałbym/abym zadać Państwu kilka pytań i bardzo liczę na szczerze odpowiedzi, gdyż tylko takie dają szansę na sensowne i satysfakcjonujące zmiany. Proszę bardzo, aby Państwo w żaden sposób nie czuli się skrępowani czy ograniczeni moją obecnością albo opiniami innych uczestników badania. To nie jest spotkanie, na którym w jakikolwiek sposób będziecie Państwo, czy Państwa praca, poddawani ocenie. Chcemy zdiagnozować stan faktyczny, co mam nadzieję, w wyniku rzetelnej analizy danych pomoże nam wszystkim wyeliminować lub zminimalizować trudności, przeszkody czy błędy, a w konsekwencji realizować kształcenie zawodowe na najwyższym możliwym do uzyskania poziomie. Państwo jesteście ekspertami, a opinie, którymi się Państwo tutaj dzielą posłużą nam do sformułowania opinii na tematy poruszane w tym badaniu, a także wniosków do dalszej pracy.

Rejestracja naszej dyskusji odbędzie się w następujący sposób:

- prowadzący prosi o zgodę na rejestrację
- i
- pokazuje przygotowane arkusze: Państwa wypowiedzi zapisane zostaną na tych planszach, które będą stanowić dokument ewaluacyjny.

Materiał ten będzie stanowić podstawę do planowania jakichkolwiek zmian w celu podniesienia jakości kształcenia w naszej szkole.

Prosiłbym/abym Państwa o wspólne zastanowienie się jak przebiega realizacja korelacji międzyprzedmiotowych w naszej szkole.

## 1. Jakie działania podjęto w związku z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?

Pytania pomocnicze do dyskusji moderowanej:

- W jakim zakresie są realizowane korelacje międzyprzedmiotowe?
- Jakie działania szczególnie wspierają realizację korelacji?
- Czy są zaplanowane projekty edukacyjne? Ogólnokształcące, ogólnozawodowe, zawodowe?
- Czy tematyka projektów jest ustalana wspólnie przez różnych nauczycieli?
- Czy jest sporządzony harmonogram realizacji projektów? Czy realizacja projektów przebiega zgodnie z harmonogramem?
- Czy są sporządzone kryteria oceniania pracy w projekcie – co podlega ocenie, z jakich przedmiotów?
- Jakie przeszkody pojawiły się na drodze realizacji?
- W jaki sposób udało się je pokonać?
- Czy oprócz projektów zostały zaplanowane i podjęte inne formy korelowania zadań z różnych przedmiotów?
- Jakież? Jak przebiega ich realizacja? Czy pojawiły się trudności? Czy rozwiązano problemy?

W wyniku dyskusji na plakatach powinny pojawić się zapisy, pozwalające na sformułowanie odpowiedzi na powyższe pytania, określające działania dotyczące planowania i realizacji projektów.

**Dokument:** opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące wszelkich działań podjętych w związku z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych.

## 2. Czy nauczyciele współpracują ze sobą?

Pytania pomocnicze do dyskusji moderowanej:

- Czy ustalono przez nauczycieli kształcenia zawodowego i ogólnego, w ramach oceniania wewnątrzszkolnego:
  - wspólne wymagania edukacyjne (w zakresie zawodu, którego dotyczy korelacja) niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych?
  - sposób sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów?
- Czy zaplanowano sposób wymiany doświadczeń, obserwacji, uwag i wniosków nauczycieli realizujących korelacje? W jaki sposób?
- Czy nauczyciele dzielą się wiedzą i doświadczeniem? W jaki sposób?

- Czy nauczyciele wspólnie oceniają efekty kształcenia? W jaki sposób?
- Czy są problemy z komunikacją między nauczycielami? Na czym polegają?
- Czy pojawiające się trudności są rozwiązywane „na bieżąco”? W jaki sposób?

**Dokument:** Opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące efektywności współpracy nauczycieli w celu zapewnienia korelacji.

### 3. Czy wprowadzone korelacje przyczyniają się do poprawy jakości procesu kształcenia?

Pytania do dyskusji moderowanej:

- Czy oferta korelacji międzyprzedmiotowych jest zrozumiała dla uczniów?
- Skąd to wiemy? Proszę podać przykłady.
- Czy zdarza się, że uczniowie nie rozumieją korelacji? Proszę podać przykłady.
- Czy sposób realizacji materiału jest atrakcyjny dla uczniów? Skąd to wiemy? Proszę podać przykłady.
- Jak prowadzone zajęcia (jakimi metodami) są dla uczniów najbardziej, a jakie najmniej atrakcyjne? Skąd to wiemy?
- Co robimy, aby zaangażować uczniów w prowadzone zajęcia? Jaki skutek odnoszą nasze działania?
- Czy uczniowie potrafią wiązać wiedzę z różnych przedmiotów i umiejętności? Proszę podać przykłady.
- Czy pomimo wprowadzonych korelacji zdarza się, że uczniowie nie potrafią wiązać wiedzy z różnych przedmiotów i umiejętności?
- Czy podejmowaliśmy jakieś działania naprawcze?
- Czy oceny uzyskiwane przez uczniów są zadowalające?

**Dokument:** Opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące skuteczności pracy nauczycieli w zakresie wprowadzania korelacji.

### 4. Jakie są potrzeby związane z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?

Pytania pomocnicze do dyskusji moderowanej:

- Jakie potrzeby związane z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych mają uczniowie?
- Jakie potrzeby związane z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych mają nauczyciele?
- Jakie zmiany należy wprowadzić w celu lepszego zaspokojenia potrzeb uczniów i nauczycieli związanych z wprowadzeniem korelacji międzyprzedmiotowych?

**Dokument:** Opracowana notatka zawierająca zapisy z obu stron plakatu, dotyczące potrzeb uczniów i nauczycieli w zakresie wprowadzania korelacji.

Dziękuję za uczestnictwo w spotkaniu. Raport zawierający wnioski zarówno z naszego spotkania, jak i z innych działań ewaluacyjnych, będzie dostępny ..... (tu podać planowany w harmonogramie termin sporządzenia raportu i sposób jego upowszechnienia).



# ARKUSZ OBSERWACJI LEKCJI

## PŁASZCZYZNY I SPOSÓB REALIZACJI KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH

Wskazane jest, aby obserwację lekcji prowadziły dwie osoby – jedna obserwuje aktywność uczniów, druga – nauczyciela.

Obserwowana lekcja .....

### Karta obserwacji aktywności uczniów

*W kratkach pod poszczególnymi stwierdzeniami należy każdorazowo zaznaczyć, jeśli pojawi się obserwowana aktywność uczniów (np. krzyżykiem). Jeśli jednocześnie aktywność taką wykazuje kilku uczniów, wskazane jest zaznaczenie np. 3x. Znak 3x w pierwszej kratce oznacza, że trzech uczniów spontanicznie przypomniało sobie zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych.*

Ilu uczniów bierze udział w zajęciach? .....

---

#### Uczeń/uczniowie

Spontanicznie przypomina sobie zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

Samodzielnie łączy zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|



---

Pod kierunkiem nauczyciela łączy zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

Zauważa związek między zagadnieniami/treściami realizowanymi na zajęciach skorelowanych po wytłumaczeniu nauczyciela

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

Nie potrafi połączyć zagadnień/treści realizowanych na zajęciach skorelowanych pomimo wskazówek nauczyciela

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

---

Ponownie prosi o wytłumaczenie związku zagadnień/treści realizowanych na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

Nie widzi związku pomiędzy zagadnieniami/treściami realizowanymi na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

Nie pamięta materiału realizowanego na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

**Uwagi obserwatora:**

\* Należy zwrócić uwagę, ilu uczniów jest aktywnych.

## Karta obserwacji nauczyciela

*W kratkach pod poszczególnymi stwierdzeniami należy każdorazowo zaznaczyć, jeśli pojawi się obserwowana aktywność nauczyciela (np. krzyżykiem).*

---

### Nauczyciel

---

Wymaga znajomości zagadnień/treści realizowanych na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

Ocenia znajomość zagadnień/treści realizowanych na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

Wskazuje na związek zagadnień/treści realizowanych na zajęciach skorelowanych

|                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

---

---

Przypomina zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

Podpowiada, w jaki sposób wykorzystać zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

Powtarza zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

---

Uzupełnia zagadnienia/treści realizowane na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

Tłumaczy związek pomiędzy zagadnieniami/treściami realizowanymi na zajęciach skorelowanych

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

---

**Uwagi obserwatora:**



# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI

## PŁASZCZYZNY I SPOSÓB REALIZACJI KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH

**Szanowni Państwo,**

*Prosimy o wypełnienie załączonego kwestionariusza. Bardzo nam zależy na zgromadzeniu informacji dotyczących jakości wprowadzanych zmian edukacyjnych w naszej szkole. Uzyskane od Państwa odpowiedzi pozwolą nam określić niezbędne kroki, jakie powinniśmy uczynić w pierwszej kolejności, by zoptymalizować proces edukacyjny i podnieść jakość kształcenia.*

*Zapewniamy Państwa o pełnej anonimowości wypowiedzi.*

*Zespół ds. ewaluacji*

[Uwaga: proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź, a następnie wpisać swój komentarz]

### **1. Czy uczestniczy Pan/i w pracach związanych z korelacją międzyprzedmiotową?**

- a. tak
- b. nie (przejdźcie do pytania nr 4)

### **2. W jakich wspólnych działaniach Pan/i uczestniczy?**

.....

.....

.....

.....

### **3. Jakie konkretnie prace Pan/i wykonał/a przy planowaniu korelacji międzyprzedmiotowych?**

.....

.....

.....

.....

#### 4. Czy planując korelacje międzyprzedmiotowe:

|   |   |
|---|---|
| wspólnie opracowywano program nauczania dla zawodu? | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| wspólnie opracowywano plany pracy nauczycieli?      | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| wzięto pod uwagę potrzeby i możliwości uczniów?     | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| dokonano analizy bazy technodydaktycznej?           | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| zaprojektowano system monitorowania ich realizacji? | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |

#### 5. Proszę wskazać kto ustala:

|  | wszyscy nauczyciele | większość nauczycieli | przewodniczący zespołu | ktoś inny, kto? |
|--|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| plan działań zespołu w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych |                     |                       |                        |                 |
| częstotliwość spotkań zespołu                                  |                     |                       |                        |                 |
| tematy spotkań zespołu   |                     |                       |                        |                 |

#### 6. Jakie zadania wynikające z korelacji międzyprzedmiotowych Pan/i realizuje?

.....  
.....

#### 7. Jak ocenia Pan/i współpracę nauczycieli w w/w zespole do spraw korelacji?

- zdecydowanie pozytywnie
- raczej pozytywnie
- trudno stwierdzić
- raczej negatywnie
- zdecydowanie negatywnie

## 8. Jak Pan/i ocenia warunki technodydaktyczne realizacji zadań dydaktycznych?

- a.  są wystarczające (przejdźcie do pytania nr 9)
- b.  występują nieliczne braki
- c.  występują znaczące braki
- d.  są niewystarczające

### 8.1. Co należałoby uzupełnić/zmienić?

.....

.....

.....

.....

## 9. Czy w zespole podejmowane są prace nad bieżącymi problemami wynikającymi z realizacji korelacji międzyprzedmiotowych?

- a. tak
- b. nie

## 10. Czy mógł/mogła Pan/Pani liczyć na pomoc członków zespołu przy rozwiązywaniu problemów związanych z realizacją korelacji?

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (przejdźcie do pytania nr 11)
- d. zdecydowanie nie (przejdźcie do pytania nr 11)
- e. trudno powiedzieć (przejdźcie do pytania nr 11)

### 10.1. Proszę podać przykłady takiej pomocy.

.....

.....

.....

.....

## 11. Jakiego rodzaju pomoc ze strony innych nauczycieli byłaby dla Pana/i najcenniejsza?

.....

.....

.....

.....



**12. Proszę ocenić efektywność pracy Pana/Pani zespołu przedmiotowego:**

- a. bardzo efektywna
- b. raczej efektywna
- c. mało efektywna
- d. nieefektywna

**13. Jakie działania w zakresie korelacji międzyprzedmiotowych podejmuje Pan/i wspólnie z innymi nauczycielami?**

.....

.....

.....

.....

**14. Jakie dokumenty związane z korelacjami międzyprzedmiotowymi opracował/a Pan/i we współpracy z innymi nauczycielami?**

.....

.....

.....

.....

**15. W jaki sposób nauczyciele uczestniczą w realizacji korelacji międzyprzedmiotowych?**

- a. posiedzenia zespołów przedmiotowych
- b. rady pedagogiczne
- c. współpraca w zakresie opracowania różnych materiałów edukacyjnych
- d. dostosowanie materiałów edukacyjnych do potrzeb uczniów
- e. dostosowanie tempa pracy do potrzeb/możliwości uczniów
- f. analiza wyników próbnych egzaminów przeprowadzanych w szkole oraz wyników egzaminów zewnętrznych
- g. analiza wyników testów, diagnozy
- h. szkolenia
- i. dyskusje
- j. wymiana pomysłów, doświadczeń
- k. angażują się w zadania wynikające z realizacji wspólnych projektów
- l. inne, jakie .....

## 16. Czy w wyniku realizacji korelacji międzyprzedmiotowych dokonano zmian:

- a. w PSO
- b. w WSO
- c. w programach i planach nauczania
- d. w sposobach wprowadzania nowych treści nauczania
- e. we współpracy ze środowiskiem
- f. w rozkładzie zajęć
- g. w doborze pomocy dydaktycznych
- h. w wyposażeniu technodydaktycznym szkoły
- i. w planie pracy zespołu na dany rok szkolny
- j. zorganizowano dodatkowe zajęcia wyrównawcze (w tym przygotowujące do egzaminów zawodowych)
- k. zorganizowano zajęcia przygotowujące do konkursów i olimpiad z uczniami szczególnie uzdolnionymi
- l. w praktykach – stażach
- m. inne, jakie .....

## 17. Proszę się ustosunkować do następujących kwestii:

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| Czy uczestniczył/a Pan/i w opracowaniu wspólnych zasad oceniania?  | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy przy przygotowywaniu materiałów do badania osiągnięć uczniów konsultował/a się Pan/Pani z innymi nauczycielami?  | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy przy przygotowywaniu kryteriów oceniania konsultował/a się Pan/Pani z innymi nauczycielami?  | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy dzielił/a się Pan/Pani z innymi członkami zespołu materiałami dydaktycznymi?   | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy współpracował/a Pan/Pani z innymi nauczycielami w organizacji badań osiągnięć uczniów?   | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy współpracował/a Pan/Pani z członkami zespołu przy analizowaniu osiągnięć uczniów i opracowywaniu wniosków do dalszej pracy?                            | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Czy wdraża Pan/Pani działania wynikające z wniosków sformułowanych na podstawie badań osiągnięć uczniów?   | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |
| Jeśli tak, to jakie działania w tym zakresie Pan/Pani podejmuje?   |                              |
| .....  |                              |
| .....  |                              |
| Czy dzielił/a się Pan/Pani wiedzą z zakresu korelacji międzyprzedmiotowych, zdobytą w różnych formach doskonalenia zawodowego, z innymi członkami zespołu? | <input type="checkbox"/> tak |
|  | <input type="checkbox"/> nie |

Czy dokonuje Pani/Pan bieżącej analizy i ewaluacji swojej pracy w obszarze korelacji międzyprzedmiotowych?  tak  nie

Czy przy planowaniu korelacji międzyprzedmiotowych były analizowane potrzeby i oczekiwania uczniów?  tak  nie

**18. Czy uważa Pani, że nauczyciele rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy pracy związane z korelacjami międzyprzedmiotowymi?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (*przejdźcie do pytania nr 19*)
- d. zdecydowanie nie (*przejdźcie do pytania nr 19*)

**18.1. Proszę wskazać w jaki sposób?**

.....  
.....

**19. Czy zauważa Pan/i na swoich zajęciach skutki wprowadzenia korelacji międzyprzedmiotowych:**

|   |  |  |                              |
|---|--|--|------------------------------|
| w sposobie uczenia się uczniów?                   | <input type="checkbox"/> TAK,<br>bardzo często | <input type="checkbox"/> Tak<br>czasem | <input type="checkbox"/> NIE |
| w sposobie rozwiązywania problemów przez uczniów? | <input type="checkbox"/> TAK,<br>bardzo często | <input type="checkbox"/> Tak<br>czasem | <input type="checkbox"/> NIE |
| w kojarzeniu materiału z różnych przedmiotów?     | <input type="checkbox"/> TAK,<br>bardzo często | <input type="checkbox"/> Tak<br>czasem | <input type="checkbox"/> NIE |

**20. Czy współpraca nauczycieli wpływa na podniesienie jakości pracy szkoły?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie
- d. zdecydowanie nie

**21. Co według Pana/i należałoby zmienić w ustalonych sposobach współdziałania nauczycieli?**

.....  
.....

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*



# SCENARIUSZ WYWIADU GRUPOWEGO Z UCZNIAMI

## PŁASZCZYNY I SPOSÓB REALIZACJI KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH

### Uczestnicy:

uczniowie klasy, w której wprowadzono do realizowanego programu nauczania dla zawodu korelacje międzyprzedmiotowe.

### Uwagi do realizacji:

1. Wskazane jest prowadzenie spotkania przez dwie osoby – prowadzącego i obserwatora. Obserwator sporządza notatkę, w której opisuje przebieg spotkania ze szczególnym uwzględnieniem:
  - a. liczby uczniów biorących udział w spotkaniu,
  - b. liczby uczniów biorących aktywny udział w rozmowie z prowadzącym,
  - c. liczby uczniów, którzy potrafią samodzielnie wymienić przykłady ilustrujące korelacje międzyprzedmiotowe.
2. Pytania nie muszą być zadawane w identycznej formie, w jakiej zostały podane poniżej. Prowadzący powinien zadawać pytania i prowadzić wywiad w możliwie naturalny sposób, zachęcający do rozmowy, dyskusji. Jeśli jakieś pytanie jest niezrozumiałe dla uczniów prowadzący może je dodatkowo wytłumaczyć. Należy zadbać o swobodną atmosferę spotkania.
3. Ze względu na cel badania istotne jest, aby materiał zebrany w wywiadzie pozwolił spojrzeć na poruszane zagadnienia z perspektywy ucznia.
4. Prowadzący spotkanie zapisuje na planszy (tablicach, plakatach, arkuszach) wszystkie wypowiedzi uczniów. Należy uważać, aby zapisane wypowiedzi były wiernym odzwierciedleniem tego, co mówią uczniowie.
5. Dokumentem ewaluacyjnym są zapisane plansze i notatka obserwatora.
6. Wywiad warto nagrywać na dyktafon w celu ułatwienia późniejszej analizy danych. Należy poprosić uczniów o zgodę na nagrywanie dyskusji.

### Pomoce:

duże arkusze papieru, widoczne dla wszystkich obecnych na spotkaniu.

## **Dzień dobry,**

Jestem (jesteśmy) przedstawicielem (przedstawicielami) szkolnego zespołu ds. ewaluacji. Zbieramy materiał do ewaluacji na temat korelacji międzyprzedmiotowych. Interesuje nas, jak Wy odbieracie sposób realizacji zajęć. Wasze wypowiedzi są dla nas bardzo ważne, ponieważ chcemy poprawić jakość nauczania w naszej szkole. Wasze odpowiedzi będą zapisywać, ale nikt nie będzie ich oceniał, a posłużą jedynie do diagnozy realizacji programu dla zawodu w naszej szkole.

1. Czy waszym zdaniem występuje powiązanie treści pomiędzy przedmiotami?
2. Czy to, czego się uczyacie na jednych zajęciach ułatwia Wam naukę na innych?
3. Czy możecie podać przykłady, kiedy treści przedmiotu były pomocne przy uczeniu się innego przedmiotu?
4. Czy zdarzają się sytuacje, gdy w nauce różnych przedmiotów zagadnienia się powtarzają?  
Czy możecie podać przykłady?
5. Czy zdarzyło się, że zabrakło jakiejś wiedzy i/lub umiejętności z jednego przedmiotu, które były niezbędne do realizacji innego przedmiotu?  
Czy możecie podać przykłady takich sytuacji?
6. Czy realizując projekty wykorzystywaliście wiedzę z różnych przedmiotów?  
Czy możecie podać przykłady?
7. Czy realizowaliście jakieś wspólne projekty dla różnych przedmiotów?
8. W jaki sposób i z jakiego przedmiotu były oceniane wasze projekty?  
(Czy nauczyciele wspólnie oceniali, jak wystawiano ocenę, z ilu przedmiotów?)
9. Czy macie jakieś uwagi do tego, co zostało tutaj (na planszy) zapisane?
10. Czy macie jakieś oczekiwania, propozycje zmian odnoszące się do tego, o czym do tej pory rozmawialiśmy?

## **Dokument:**

Notatka sporządzona przez obserwatora.

Plansze z zapisem wypowiedzi uczniów.



# ARKUSZ ANALIZY DOKUMENTÓW

## PLASZCZYZNY I SPOSÓB REALIZACJI KORELACJI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH

### 1. Na jakich płaszczyznach zaplanowano korelacje?

- a. korelacja przedmiotów ogólnych i zawodowych  TAK  NIE
- b. korelacja przedmiotów kształcenia zawodowego teoretycznego  TAK  NIE
- c. korelacja przedmiotów kształcenia zawodowego praktycznego  TAK  NIE
- d. korelacja przedmiotów kształcenia zawodowego teoretycznego i kształcenia zawodowego praktycznego  TAK  NIE

### 2. Które z zaplanowanych korelacji międzyprzedmiotowych zostały wdrożone do realizacji?

.....

.....

### 3. Które z zaplanowanych korelacji międzyprzedmiotowych nie zostały wdrożone?

.....

.....

#### 3.1. Dlaczego ww. korelacje nie zostały wdrożone?

.....

.....

4. Czy planując korelacje międzyprzedmiotowe dokonano porównania, uzupełnienia i poszerzenia wiadomości?  TAK  NIE

5. Czy opracowano sposoby zastosowania korelacji międzyprzedmiotowych w różnych dziedzinach wiedzy i praktyce?  TAK  NIE

### 6. Czy zostały opisane oczekiwania w stosunku do przedmiotów ogólnych dotyczące niezbędnego wsparcia ze strony tych przedmiotów podczas realizacji programu nauczania dla zawodu w zakresie:

- a. podania treści  TAK  NIE
- b. kolejności realizacji  TAK  NIE
- c. terminów realizacji  TAK  NIE

### 7. Czy w wyniku korelacji dostosowano programy nauczania do:

- a. potrzeb kształcenia w zawodzie?  TAK  NIE
- b. możliwości organizacyjnych i bazy technodydaktycznej szkoły?  TAK  NIE

## 8. Jak dokumentowana jest praca nauczycieli dotycząca korelacji międzyprzedmiotowych?

.....

.....

.....

.....

## 9. Czy w poniższych dokumentach znajdują się zapisy odnoszące się do planowania i/lub realizacji korelacji międzyprzedmiotowych?

[Uwaga: w wymienionych dokumentach nie zawsze konieczny jest zapis, arkusz jest jedynie podpowiedzią, gdzie ewentualnie należy szukać potrzebnych informacji]

**a. Plany pracy nauczycieli**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**b. Program nauczania**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**c. Wniosek o dopuszczenie programu do realizacji w szkole**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**d. Dzienniki lekcyjne**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**e. Dokumenty dotyczące pracy zespołu nauczycieli przy opracowywaniu korelacji międzyprzedmiotowych**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**f. Protokoły zespołów przedmiotowych**  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**g. Inne (jakie?)** .....  TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....

.....

**10. Czy planując korelacje przeanalizowano:**

- a. możliwości technodydaktyczne szkoły?  TAK  NIE
- b. poziom dotychczasowych osiągnięć uczniów?  TAK  NIE

**10.1. Czy w dokumentach znajdują się zapisy dotyczące tych analiz?**

- TAK  NIE

Jeżeli tak, to jaka jest treść zapisów?

.....  
.....

**11. W jaki sposób jest monitorowana realizacja wprowadzonych korelacji międzyprzedmiotowych?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12. W jakich dokumentach istnieją zapisy odnośnie monitorowania korelacji międzyprzedmiotowych?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13. Jaka jest treść zapisów odnośnie monitorowania korelacji międzyprzedmiotowych?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....







# SCENARIUSZ WYWIADU GRUPOWEGO Z NAUCZYCIELAMI

## DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI W CELU ROZWIJANIA KPS U UCZNIÓW

### Uczestnicy:

nauczyciele kształcenia zawodowego.

### Uwagi do wywiadu:

Wywiad należy zarejestrować. W takim przypadku trzeba poinformować o tym uczestników spotkania i uzyskać od nich zgodę na nagrywanie. Następnie do dokumentacji ewaluacyjnej można dołączyć wersję papierową treści dyskusji (dokładnie przepisanej z nośnika rejestrującego).

Jeśli wywiad nie jest rejestrowany, wygodniej jest gdy prowadzący spotkanie ma asystenta – osobę pomagającą zapisywać odpowiedzi.

Kolejność pytań można zmieniać, w zależności od sytuacji i rodzaju dyskusji. Pytania pomocnicze (zamieszczone w każdej części) nie muszą być zadane wszystkie i w identycznej formie, tak jak zostały podane. Prowadzący powinien dostosowywać formę i kolejność pytań do sytuacji. Ważne jest, aby otrzymać odpowiedzi. Scenariusz jest tylko podpowiedzią do prowadzenia wywiadu. Należy się starać, aby spotkanie miało charakter niewymuszonej rozmowy, a uczestnicy czuli się i wypowiadali swobodnie.

### Pomoce:

Należy przygotować wcześniej duże arkusze papieru (3 sztuki), po jednym dla każdego zagadnienia. Na każdym arkuszu należy w formie tytułu napisać treść zagadnienia, którego dotyczy. Wszystkie arkusze papieru przedzielone są na pół: po jednej stronie „+”, po drugiej „?”. Po stronie „+” prowadzący (lub asystent) będzie zapisywał przykłady działań pozytywnych, dających satysfakcję i zadowolenie, wszystkie przykłady zrealizowanych zamierzeń i spełnionych oczekiwań; po drugiej stronie arkusza „?” – znajdą się działania niezadowolające, przykłady rodzące niezadowolenie, czy problemy, nie spełniające oczekiwań. Tutaj również powinny być zapisane wszystkie przeszkody czy utrudnienia, a także zamierzenia, których nie udało się zrealizować, czy cele, których nie udało się osiągnąć. Jest bardzo ważne – i to trzeba też uświadomić uczestnikom spotkania – żeby traktować „?” jako pole do rozwoju, do poszukiwania rozwiązań, a nie obszar porażek związany z poszukiwaniem winnych i wyciąganiem odpowiedzialności.

Każdy zapis powinien uzyskać akceptację uczestników. W przypadku braku powszechnej zgody, należy odnotować, że w odniesieniu do danego zagadnienia miał miejsce podział opinii respondentów.

Na pozostałych dwóch arkuszach także zapisujemy wnioski, opisy działań i przykłady podane przez uczestników spotkania, ale nie dzieląc na „+” i „?”.

## Pytania główne, na które poszukujemy odpowiedzi:

1. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają do nauczania treści związane z kształtowaniem KPS dla zawodu?
2. W jaki sposób nauczyciele oceniają poziom KPS u uczniów?
3. Jak przebiega współpraca z pracodawcami w celu kształtowania KPS u uczniów?
4. Jakie trudności wystąpiły w związku z wprowadzeniem do nauczania treści związanych z kształceniem KPS dla zawodu?

**Przewidywany czas spotkania:** 90 minut.

## PRZEBIEG SPOTKANIA

Powitanie.

Przypomnienie przedmiotu ewaluacji i omówienie czemu ma służyć ewaluacja/dlaczego wybrano taki przedmiot ewaluacji, kto ewaluacji podlega, kto ją przeprowadza.

W ramach prowadzonej ewaluacji wewnętrznej zaprosiłem/am Państwa do dyskusji na temat działań podejmowanych w celu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów.

Celem nadrzędnym ewaluacji jest poprawa jakości kształcenia. Chciałbym/abym zadać Państwu kilka pytań i bardzo liczę na szczerze odpowiedzi, gdyż tylko takie dają szansę na sensowne i satysfakcjonujące zmiany. Proszę bardzo, aby Państwo w żaden sposób nie czuli się skrępowani czy ograniczeni moją obecnością albo opiniami innych uczestników badania. To nie jest spotkanie, na którym w jakikolwiek sposób będziecie Państwo, czy Państwa praca, poddawani ocenie. Chcemy zdiagnozować stan faktyczny, co mam nadzieję, w wyniku rzetelnej analizy danych pomoże nam wszystkim wyeliminować lub zminimalizować trudności, przeszkody czy błędy, a w konsekwencji realizować kształcenie zawodowe na najwyższym możliwym do uzyskania poziomie. Państwo jesteście ekspertami, a opinie, którymi się Państwo tutaj dzielą posłużą nam do sformułowania opinii na tematy poruszane w tym badaniu, a także wniosków do dalszej pracy.

Rejestracja naszej dyskusji odbędzie się w następujący sposób:

- prowadzący prosi o zgodę na rejestrację, jeśli nie ma zgody – asystent prowadzącego stara się możliwie wiernie notować przebieg spotkania,
- prowadzący pokazuje przygotowane arkusze: Państwa wypowiedzi zapisane zostaną na tych planszach, które będą stanowić dokument ewaluacyjny.

Materiał ten będzie stanowić podstawę do planowania jakichkolwiek zmian w celu podniesienia jakości kształcenia w naszej szkole.

Proszę Państwa o wspólne zastanowienie się jak przebiega kształcenie kompetencji personalnych i społecznych u uczniów w naszej szkole.

## 1. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają do nauczania treści związane z kształtowaniem kompetencji personalnych i społecznych dla zawodu?

Pytania pomocnicze do dyskusji moderowanej:

- Jakie kompetencje Państwo kształtujecie na swoich zajęciach?
- Na jakich zajęciach kształtowane są KPS – proszę podać przykłady.
- Jakimi metodami kształtowane są kształtowane KPS – proszę podać przykłady.
- W jaki sposób ćwiczone są kompetencje personalne i społeczne na zajęciach teoretycznych, a w jaki na zajęciach praktycznych?
- W jaki sposób pracuje się z uczniami o wyjątkowo niskich kompetencjach personalnych i społecznych?
- W jaki sposób nauczyciele monitorują efekty swoich działań?

W wyniku dyskusji na plakatach powinny pojawić się zapisy, pozwalające na sformułowanie odpowiedzi na powyższe pytania, określające działania nauczycieli podejmowane w celu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych u uczniów.

**Dokument:** opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące wszelkich działań podjętych w związku z podejmowanymi działaniami nauczycieli.

## 2. W jaki sposób oceniany jest poziom kompetencji personalnych i społecznych u uczniów?

- Czy w szkole wypracowano opis składowych kształtowanych kompetencji personalnych i społecznych?
- Czy wypracowano w szkole wspólny system oceny kompetencji personalnych i społecznych u uczniów?
- W jaki sposób określany jest przyrost kompetencji personalnych i społecznych u uczniów?
- W jaki sposób informowani są uczniowie o poziomie swoich kompetencji personalnych i społecznych?
- Czy ocena KPS jest w jakiś sposób ujęta w systemie oceniania?
- Jakie trudności występują przy ocenie KPS u uczniów?

W wyniku dyskusji na plakatach powinny pojawić się zapisy, pozwalające na sformułowanie odpowiedzi na powyższe pytania, określające sposób oceny KPS u uczniów.

**Dokument:** Opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące działań w celu oceny KPS u uczniów.

## 3. Współpraca z pracodawcami:

- Czy nauczyciele znają potrzeby pracodawców? Czy kontaktują się z nimi?
- Czy nauczyciele otrzymują od pracodawców informację zwrotną na temat poziomu kompetencji personalnych i społecznych uczniów?

- Czy współpraca z pracodawcami jest zadowalająca (wystarczająca)? Czego brakuje? Co można poprawić? W jaki sposób?

W wyniku dyskusji na plakatach powinny pojawić się zapisy, pozwalające na sformułowanie odpowiedzi na powyższe pytania, określające zakres współpracy szkoły z pracodawcami w zakresie kształtowania i oceniania KPS u uczniów.

**Dokument:** Opracowana notatka zawierająca zapisy, z obu stron plakatu, dotyczące działań nauczycieli w celu współpracy z pracodawcami w kształtowaniu KPS u uczniów.

#### **4. Jakie trudności występują w kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych u uczniów?**

- Jakie trudności występują we wprowadzaniu treści związanych z kształtowaniem KPS u uczniów?
- Jakie trudności występują w związku z ćwiczeniem KPS u uczniów?
- Jakie trudności występują z oceną KPS u uczniów?
- W jaki sposób nauczyciele radzą sobie z tymi trudnościami?
- Jakie działania należy podjąć w celu zminimalizowania występujących trudności?

W wyniku dyskusji na plakatach powinny pojawić się zapisy pozwalające na sformułowanie odpowiedzi na powyższe pytania – powstanie szkic programu naprawczego, który stanowi dokument ewaluacyjny, a jednocześnie stanie się kanwą do rekomendacji zawartych w raporcie.

Dziękuję za uczestnictwo w spotkaniu. Raport zawierający wnioski zarówno z naszego spotkania, jak i z innych działań ewaluacyjnych, będzie dostępny .....  
(tu podać planowany w harmonogramie termin sporządzenia raportu i sposób jego upowszechnienia).



# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI

(kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego teoretycznego, kształcenia zawodowego praktycznego)

## **DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI (SZKOŁĘ) W CELU ROZWIJANIA KOMPETENCJI PERSONALNYCH I SPOŁECZNYCH (KPS) U UCZNIÓW**

**Szanowni Państwo,**

*Prosimy o wypełnienie załączonego kwestionariusza. Bardzo nam zależy na zgromadzeniu informacji dotyczących jakości wprowadzanych zmian edukacyjnych w naszej szkole, zwłaszcza w odniesieniu do realizacji KPS. Uzyskane od Państwa odpowiedzi pozwolą nam podjąć odpowiednie działania, by zoptymalizować proces edukacyjny i podnieść jakość kształcenia.*

*Zapewniamy Państwa o pełnej anonimowości wypowiedzi.*

*Zespół ds. ewaluacji*

### **1. Jest Pan/i nauczycielem:**

- a. kształcenia ogólnego
- b. kształcenia zawodowego teoretycznego
- c. kształcenia zawodowego praktycznego

### **2. Czy Pana/i zdaniem program nauczania dla zawodu realizowany w naszej szkole pozwala kształtować kompetencje personalne i społeczne uczniów?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie
- d. zdecydowanie nie

### **3. Jakie KPS kształtuje Pan/i na swoich zajęciach?**

.....

.....

.....

.....

**4. Czy Pan/i informował/a uczniów o efektach kształtowania wybranych KPS?**

- a. tak
- b. nie

**5. Czy uczniowie zostali poinformowani, jakich zachowań się od nich oczekuje?**

- a. tak
- b. nie

**6. Jak często daje Pan/i uczniom informację zwrotną o ich postępach w rozwoju KPS?**

- a. bardzo często
- b. często
- c. rzadko
- d. bardzo rzadko
- e. nigdy (*przejdźcie do pytania nr 7*)

**6.1. W jaki sposób informował/a Pan/i uczniów o ich postępach w tym zakresie?**

.....

.....

.....

.....

**7. Czy zaznajomił/a Pan/i uczniów z kryteriami oceniania postępów w rozwoju KPS?**

- a. tak
- b. nie

**8. Jakie kryteria stosuje Pan/i do oceny poziomu kompetencji personalnych i społecznych ucznia?**

.....

.....

.....

.....

**9. Czy ocena poziomu kompetencji personalnych i społecznych jest składową oceną z zachowania ucznia?**

- a. tak
- b. nie
- c. nie wiem

**10. Czy zna Pan/i oczekiwania pracodawców dotyczące tego, na jakie kompetencje personalne i społeczne należy zwrócić szczególną uwagę?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (*przejdźcie do pytania nr 11*)
- d. zdecydowanie nie (*przejdźcie do pytania nr 11*)

**10.1. Proszę wybrać 5 najważniejszych KPS dla zawodu, szeregując od 1 – najważniejsza do 5 – najmniej ważna**

- przestrzega zasad kultury
- przestrzega zasad etyki
- jest kreatywny
- jest konsekwentny w realizacji zadań
- przewiduje skutki podejmowanych działań
- jest otwarty na zmiany
- potrafi radzić sobie ze stresem
- aktualizuje wiedzę
- doskonali umiejętności zawodowe
- przestrzega tajemnicy zawodowej
- potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania
- potrafi negocjować warunki porozumień
- współpracuje w zespole

**11. Czy zna Pan/i opinie pracodawców o poziomie kompetencji personalnych i społecznych uczniów i absolwentów szkoły?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie (*przejdźcie do pytania nr 12*)
- d. zdecydowanie nie (*przejdźcie do pytania nr 12*)



### 11.1. W jakich sprawach bierze Pan/i pod uwagę opinie pracodawców przy planowaniu w szkole następujących działań?

- |   |   |
|---|---|
| a. realizacja programu wychowawczego szkoły | <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE |
| b. rozwiązywanie konfliktów                 | <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE |
| c. praca nad systemem oceniania             | <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE |
| d. wybór tematyki zajęć                     | <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE |
| e. dobór metod kształtowania KPS            | <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE |
| f. inne/jakie?.....                         |   |
| .....                                       |   |
| .....                                       |   |

### 12. Czy zgadza się Pan/i z następującymi zdaniem:

|  |   |
|--|---|
| W szkole organizowane są spotkania dotyczące sposobów przezwycięzania trudności w realizowaniu KPS (wymiany doświadczeń).  | <input type="checkbox"/> tak<br><input type="checkbox"/> nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem   |
| W szkole dba się o to, by nauczyciele dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniami w realizacji KPS.  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| W szkole zapewniony jest dostęp do odpowiednich zasobów (takich jak literatura, sprzęt, środki dydaktyczne), przydatnych nauczycielom do realizacji kształtowania KPS u uczniów.<br>Proszę wskazać jakich zasobów w tym zakresie brakuje w szkole<br>.....<br>.....<br>..... | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| Szkoła zapewnia możliwość korzystania z potrzebnych podczas zajęć pomocy dydaktycznych służących kształtowaniu KPS.<br>Z jakich pomocy dydaktycznych chciał(a)by Pan(i) skorzystać podczas zajęć?<br>.....<br>.....<br>.....   | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| W szkole jest dobrze zorganizowana współpraca nauczycieli w zakresie kształtowania KPS.  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |
| W szkole jest upowszechniana wiedza na temat najnowszych teorii przydatnych w pracy nauczyciela w zakresie kształtowania KPS.  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie<br><input type="checkbox"/> nie wiem |

W szkole jest upowszechniana wiedza na temat najlepszych praktyk przydatnych w pracy nauczyciela w zakresie kształtowania KPS.

- zdecydowanie tak
- raczej tak
- raczej nie
- zdecydowanie nie
- nie wiem

**13. Jak często stosuje Pan/i podczas lekcji wymienione poniżej sposoby wykorzystujące wzajemne uczenie się uczniów?**

|                                   | nigdy | rzadko | często |
|-----------------------------------|-------|--------|--------|
| praca w parach                    |       |        |        |
| praca w grupach                   |       |        |        |
| wyrażanie opinii przez uczniów    |       |        |        |
| dyskusja na forum                 |       |        |        |
| ocena koleżeńska                  |       |        |        |
| prezentacje uczniowskie           |       |        |        |
| referat                           |       |        |        |
| gry dydaktyczne                   |       |        |        |
| łańcuchowa metoda skojarzeń       |       |        |        |
| mapa mentalna                     |       |        |        |
| metaplan                          |       |        |        |
| burza mózgów                      |       |        |        |
| obserwacja                        |       |        |        |
| metoda projektów                  |       |        |        |
| wspólne odrabianie zadań domowych |       |        |        |
| inne, jakie .....                 |       |        |        |

**14. Czy potrzebuje Pan/i wsparcia w kształtowaniu KPS?**

TAK  NIE

**14.1. Proszę wskazać rodzaj tego wsparcia:**

- a. pomoc innych nauczycieli
  - b. pomoc pedagoga/psychologa
  - c. szkolenia
  - d. inne, jakie? .....
- .....
- .....

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*



# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA UCZNIĄ

## **DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI (SZKOŁĘ) W CELU ROZWIJANIA KOMPETENCJI PERSONALNYCH I SPOŁECZNYCH (KPS) U UCZNIÓW**

*Drogi uczniu, droga uczennico,*

*Ta ankieta jest częścią badań, których wyniki pozwolą ocenić funkcjonowanie przyjętego w naszej szkole programu kształtowania kompetencji personalnych i społecznych. Twoja opinia jest dla nas bardzo ważna. Prosimy o szczerą odpowiedź, które pomogą nam lepiej przygotować Was do przyszłego zawodu. Ankieta jest anonimowa.*

*Zespół ds. ewaluacji*

[Uwaga: proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź, zakreślając kwadracik przy każdym pytaniu – uważaj, by nie pominąć żadnego z pytań zamieszczonych w tabelkach]

### **1. Czy nauczyciele na początku roku szkolnego poinformowali Cię co to są kompetencje personalne i społeczne?**

- a. tak
- b. nie
- c. nie pamiętam

### **2. Czy nauczyciele informowali Cię jakie kompetencje personalne i społeczne będą kształtować na swoich zajęciach?**

- a. tak – szczegółowo
- b. tak – ogólnie
- c. nie
- d. nie pamiętam

### **3. Czy nauczyciele informują Cię o Twoich postępach w rozwijaniu kompetencji personalnych i społecznych?**

- a. tak
- b. nie
- c. nie pamiętam

#### 4. Czy nauczyciele zwracają uwagę na przestrzeganie:

|                  |   |
|------------------|---|
| zasad kultury?   | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak <input type="checkbox"/> raczej tak <input type="checkbox"/> raczej nie <input type="checkbox"/> zdecydowanie nie |
| zasad etycznych? | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak <input type="checkbox"/> raczej tak <input type="checkbox"/> raczej nie <input type="checkbox"/> zdecydowanie nie |

#### 5. Czy nauczyciele tłumaczyli Ci, na czym polega efektywna praca w zespole?

- a. tak
- b. nie
- c. nie pamiętam

#### 6. Odpowiedz na poniższe pytania:

|   |   |
|---|---|
| Jak często nauczyciele w czasie pracy w zespole zwracają uwagę na sposób zachowania uczniów?  | <input type="checkbox"/> za każdym razem<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                      |
| Jak często nauczyciele w czasie pracy w zespole zwracają uwagę na podział waszej pracy?   | <input type="checkbox"/> za każdym razem<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                      |
| Jak często zdarza się, że nauczyciele informują Cię, które elementy pracy w zespole opanowałeś/aś w wysokim stopniu, a nad którymi powinieneś/powinnaś jeszcze popracować?                | <input type="checkbox"/> za każdym razem<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                      |
| Jak często zdarza się, że nauczyciele mówią Ci, które z elementów negocjowania warunków porozumień opanowałeś/aś w wysokim stopniu, a nad którymi powinieneś/powinnaś jeszcze popracować? | <input type="checkbox"/> za każdym razem, gdy jest o tym mowa<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy |
| Jak często na zajęciach ćwiczyłeś, jak przekonać do swoich argumentów inną osobę (pracodawcę, klienta)?   | <input type="checkbox"/> bardzo często<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                        |
| Jak często nauczyciele dają Wam na lekcji zadania do pracy w grupach?   | <input type="checkbox"/> bardzo często<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                        |
| Jak często nauczyciel zadaje pracę domową, polecając wykonać ją w małych grupach?   | <input type="checkbox"/> bardzo często<br><input type="checkbox"/> często<br><input type="checkbox"/> rzadko<br><input type="checkbox"/> nigdy                        |

Jak często podczas zajęć praktycznych rozwiązywałeś/łaś zadania problemowe?

- bardzo często
- często
- rzadko
- nigdy

## 7. Czy w obecnej szkole uczestniczyłeś/łaś w jakimś projekcie?

- a. tak, w jednym
- b. tak, w dwóch lub więcej
- c. nie

## 8. W jakie formie są najczęściej prowadzone zajęcia w szkole? (można wybrać do 5 odpowiedzi)

- a. wykład
- b. praca w parach
- c. praca w grupach
- d. dyskusja
- e. referaty
- f. prezentacje uczniów
- g. obserwacja ćwiczeń, doświadczeń, pokazów
- h. ćwiczenia praktyczne
- i. pokaz
- j. wycieczka
- k. w innej, jakiej? .....

## 9. Wskaż wszystkie zajęcia pozalekcyjne, w których uczestniczysz:

- a. koła zainteresowań  TAK  NIE
- b. koła przedmiotowe  TAK  NIE
- c. organizacje szkolne  TAK  NIE
- d. wolontariat  TAK  NIE
- e. wydarzenia kulturalne  TAK  NIE
- f. konkursy  TAK  NIE
- g. inne, jakie? .....

**9.1. Dlaczego NIE uczestniczysz w powyższych zajęciach?  
(można wybrać więcej, niż jedną odpowiedź)**

- a. w szkole nie ma zajęć pozalekcyjnych  TAK  NIE
- b. zajęcia pozalekcyjne w szkole nie są dla mnie interesujące  TAK  NIE
- c. nie mam możliwości pozostania w szkole po zajęciach  TAK  NIE
- d. jestem zbyt zajęty/a  TAK  NIE
- e. z innych powodów, jakich? .....

**10. Czy uważasz, że szkoła powinna kształtować u uczniów kompetencje personalne i społeczne?**

- a. zdecydowanie tak  TAK  NIE
- b. raczej tak  TAK  NIE
- c. raczej nie  TAK  NIE
- d. zdecydowanie nie  TAK  NIE
- e. nie wiem  TAK  NIE

**11. Zaznacz, w jakim stopniu Twoja szkoła kształtuje u uczniów kompetencje personalne i społeczne konieczne w zawodzie.**

*(1 – wcale, 2 – w średnim stopniu, 3 – w dużym stopniu)*

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| a. przestrzeganie zasad kultury                | 1 | 2 | 3 |
| b. przestrzeganie zasad etycznych              | 1 | 2 | 3 |
| c. kreatywność                                 | 1 | 2 | 3 |
| d. konsekwencja w realizacji zadań             | 1 | 2 | 3 |
| e. przewidywanie skutków podejmowanych działań | 1 | 2 | 3 |
| f. otwartość na zmiany                         | 1 | 2 | 3 |
| g. radzenie sobie ze stresem                   | 1 | 2 | 3 |
| h. aktualizowanie wiedzy                       | 1 | 2 | 3 |
| i. doskonalenie umiejętności zawodowych        | 1 | 2 | 3 |
| j. przestrzeganie tajemnicy zawodowej          | 1 | 2 | 3 |
| k. odpowiedzialność za podejmowane działania   | 1 | 2 | 3 |

|                                     |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|
| l. negocjowanie warunków porozumień | 1 | 2 | 3 |
| m. współpraca w zespole             | 1 | 2 | 3 |
| n. komunikacja społeczna            | 1 | 2 | 3 |
| o. empatia                          | 1 | 2 | 3 |
| p. myślenie krytyczne               | 1 | 2 | 3 |
| q. obrona własnego zdania           | 1 | 2 | 3 |
| r. umiejętność podejmowania decyzji | 1 | 2 | 3 |
| s. pewność siebie                   | 1 | 2 | 3 |
| t. rozwiązywanie konfliktów         | 1 | 2 | 3 |
| u. inne, jakie?.....                |   |   |   |

*Dziękujemy za wypełnienie ankiety.*







# KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA PRZEDSIĘBIORCY/PRACODAWCY

## **DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI (SZKOŁĘ) W CELU ROZWIJANIA KOMPETENCJI PERSONALNYCH I SPOŁECZNYCH (KPS) U UCZNIÓW**

**Drodzy Państwo,**

*Pragniemy poznać Państwa zdanie na temat naszych uczniów oraz cech i umiejętności wymaganych od pracownika. Na podstawie Państwa wypowiedzi chcemy dostosować kształcenie w zawodzie i lepiej przygotować absolwentów do wejścia na rynek pracy. Zwracamy się z prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety.*

*Zespół ewaluatorów Szkoły*

### **1. Jakiego Pana/i zdaniem kompetencje personalne i społeczne są najbardziej pożądane w zawodzie ..... (tu wpisać nazwę zawodu)?**

(Proszę wybrać 5 najważniejszych, szeregując od 1 – najważniejsza do 5 – najmniej ważna).

- a. przestrzega zasad kultury
- b. przestrzega zasad etyki
- c. jest kreatywny
- d. jest konsekwentny w realizacji zadań
- e. przewiduje skutki podejmowanych działań
- f. jest otwarty na zmiany
- g. potrafi radzić sobie ze stresem
- h. aktualizuje wiedzę
- i. doskonali umiejętności zawodowe
- j. przestrzega tajemnicy zawodowej
- k. potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania
- l. potrafi negocjować warunki porozumień
- m. współpracuje w zespole

**1.1. Jeśli uważa Pan/i, że pominięto jakąś istotną w zawodzie kompetencję personalną lub społeczną – proszę uzupełnić listę.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2. Czy szkoła konsultowała z Panem/Panią listę pożądanych w zawodzie kompetencji personalnych i społecznych?**

- a. tak
- b. bardzo ogólnie
- c. nie

**3. Czy szkoła konsultowała z Panem/Panią sposób rozwijania kompetencji personalnych i społecznych?**

- a. tak
- b. bardzo ogólnie
- c. nie

**4. Czy uważa Pan/Pani, że uczniowie/absolwenci naszej szkoły posiadają następujące kompetencje?**

|                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| umiejętność komunikowania się        | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| umiejętność rozwiązywania problemów  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| samodzielność                        | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| przedsiębiorczość                    | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| kreatywność                          | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| umiejętność pracy w warunkach stresu | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| umiejętności myślenia analitycznego  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| umiejętność podejmowania decyzji     | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |

|   |  |  |
|---|--|--|
| umiejętność uczenia się/samokształcenia | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |
| umiejętność negocjacji                  | <input type="checkbox"/> zdecydowanie tak<br><input type="checkbox"/> zdecydowanie nie | <input type="checkbox"/> raczej tak<br><input type="checkbox"/> raczej nie |

**5. Czy ma Pan/i uwagi dotyczące tego, na co szkoła powinna położyć nacisk w kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych?**

- a. tak
- b. nie (przejdźcie do pytania nr 6)

**5.1. Czy przekazał/a Pan/i szkole swoje uwagi odnośnie poziomu kompetencji personalnych i społecznych uczniów?**

- a. tak, dyrektorowi szkoły
- b. tak, nauczycielom
- c. tak, uczniom
- d. tak, innym osobom, jakim? .....
- e. nie – proszę poniżej wpisać te uwagi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**6. Czy ma Pan/i wpływ na sposób kształtowania kompetencji personalnych i społecznych w szkole?**

- a. zdecydowanie tak
- b. raczej tak
- c. raczej nie
- d. zdecydowanie nie

**7. Jakich kompetencji personalno-społecznych brakuje uczniom naszej szkoły, wchodzącym na rynek pracy?**

(Proszę wybrać 5 najważniejszych, szeregując od 1 – najważniejsza do 5 – najmniej ważna).

- radzenie sobie z emocjami (szczególnie negatywnymi)
- radzenie sobie ze stresem

- kreatywność
- konsekwencja w realizacji zadań
- myślenie krytyczne
- przestrzeganie zasad kultury
- przestrzeganie zasad etyki
- obrona własnego zdania
- odpowiedzialność za podejmowane działania
- rozwiązywanie konfliktów
- komunikacja
- podejmowanie decyzji
- aktualizowanie wiedzy
- doskonalenie umiejętności zawodowych
- negocjowanie warunków porozumień
- empatia
- przestrzeganie tajemnicy zawodowej
- pewność siebie
- współpraca w grupie
- przewidywanie skutków podejmowanych działań
- otwartość na zmiany
- inne/jakie.....

*Bardzo dziękujemy za wypełnienie ankiety.*



# ARKUSZ ANALIZY DOKUMENTÓW

## **DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI (SZKOŁĘ) W CELU ROZWIJANIA KOMPETENCJI PERSONALNYCH I SPOŁECZNYCH U UCZNIÓW**

**W jaki sposób w szkole przebiegał proces planowania i realizacji kształtowania KPS dla zawodu?**

**Jaki jest stan udokumentowania procesu?**

[Uwaga: w wymienionych dokumentach nie zawsze konieczny jest zapis odnośnie KPS.

Arkusze jest jedynie podpowiedzią, gdzie ewentualnie należy szukać potrzebnych informacji]

**I. Czy w następujących dokumentach dokonano zapisów odnośnie planowania i/lub realizacji kształtowania kompetencji personalnych i społecznych?**

Pod każdym dokumentem, w którym znajduje się zapis należy wpisać jakiej jest treści.

1. Plan nadzoru pedagogicznego

.....  
.....

2. Arkusz monitorowania PPKZ

.....  
.....

3. Arkusze obserwacji zajęć edukacyjnych

.....  
.....

4. Konspekty obserwowanych zajęć edukacyjnych

.....  
.....

5. Program nauczania dla zawodu (wioski o dopuszczenie programu do użytku w szkole)

.....  
.....

6. Plany pracy nauczycieli

.....  
.....

7. Program zajęć praktycznych

.....  
.....

8. Program praktyk zawodowych

.....  
.....

9. Program wychowawczy

.....  
.....

10. Plan pracy zespołu nauczycieli przedmiotów zawodowych

.....  
.....

11. Zasady wewnętrznego systemu oceniania zapisane w statucie szkoły

.....  
.....

12. Dziennik elektroniczny, lekcyjny

.....  
.....

13. Regulaminy konkursów, programy wspólnych działań, np. wycieczki dydaktyczne czy zawodoznawcze

.....  
.....

14. Informacje dotyczące staży nauczycieli u pracodawców

.....  
.....

15. Inne, jakie .....

.....  
.....

**II. Czy w dokumentacji szkolnej określono sposób kształtowania wybranych KPS?**

- Tak       Częściowo       Nie

**III. Czy w którymś z dokumentów określono szczegółowe efekty kształtowania wybranych KPS?**

- Tak       Nie

a. Jeżeli tak, to w którym? .....

- b. Czy są one zgodne z zapisami PPKZ?    Tak       Częściowo       Nie

c. Jeśli częściowo, to proszę opisać rozbieżności

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**IV. Czy w ww. dokumentach opisano system informowania uczniów o poziomie osiągnięć/postępów w zakresie KPS?**

- Tak       Częściowo       Nie

**V. Czy w ww. dokumentach opisano sposób opracowania kryteriów oceny lub samooceny uczniów w zakresie KPS?**

- Tak       Częściowo       Nie



## Bibliografia

- Argyle M., *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, (red.) W. Domachowski, M. Argyle, PWN, Warszawa 1994
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2001
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
- Barbour R., *Badania fokusowe*, PWN, Warszawa 2011
- Blałock H., *Statystyka dla socjologów*, PWN, Warszawa 1977
- Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, (red.) G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995
- Dickson D., Hargie O., *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*, Routledge, London 2004
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, IHNOiT, Warszawa 1994
- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1999
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa 2010
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001
- Galant A., *Ewaluacja programu nauczania*, [w:] *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011
- Gilbert J.J., *Zarys pedagogiki medycznej*, PZWL, Warszawa 1983
- Grządziel H., Kos-Górczyńska I., Stańczyk A., Szczur H., *Korelacje kształcenia ogólnego i zawodowego. Krok po kroku*, KOWEziU, Warszawa 2013
- Kalinowska M., *Ewaluacja w praktyce szkolnej*, [w:] „Nowa Szkoła” 1999, nr 1
- Kirkpatrick D.L., *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2001
- Kneale D., *Un-published presentation on Evaluation*, Youth Express Network seminar on Evaluation, Avanos, Turkey, 2004
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995

- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, Rytm, Warszawa 1989
- Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1997
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2010
- Lisowski G., Haman J., Jasiński M., *Podstawy statystyki dla socjologów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008
- Maison D., *Jakościowe metody badań marketingowych*, PWN, Warszawa 2010
- Maison D., *Zogniskowane wywiady grupowe*, PWN, Warszawa 2001
- Maison D., Noga-Bogomilski A. (red.), *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, GWP, Gdańsk 2007
- Marszałek A., *Struktura i modele ewaluacji programów nauczania*, [w:] *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*, (red.) K. Symela, IBE, Warszawa 1998
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Nowe formy wspomaganie szkół*, Zeszyt 2, ORE, Warszawa 2012
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000
- Mizerek H., *Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle. Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, (red.) M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002
- Mizerek H. (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Program TERM, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997
- Niemierko B., *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy ewaluacyjne. Elementy statystyki opisowej*, UG, Gdańsk 1998
- Nikodemka-Wołowik A.M., *Jakościowe badania marketingowe*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996
- Olejniczak K., *Ewaluacja jako narzędzie zarządzania w sektorze publicznym*, [w:] *Rozwój, region, przestrzeń*, (red.) G. Gorzelak, A. Tucholska, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007
- Olszowska G., *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*, ORE, Warszawa 2012

- Pfeiffer A., Suliga M., *Programy nauczania dla zawodu. Krok po kroku*, KOWEziU, Warszawa 2013
- Reforma oświatowa. Słownik terminów stosowanych w szkolnictwie*, Biała Podlaska 1997
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013
- Smółka P., *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, publikacja na <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=160>
- Spitzberg B.H., Cupach W.R., *Interpersonal skills*, [w:] *Handbook of interpersonal Communications*, (red.) H.L. Knapp, J.A. Daly, Thousand Oaks, Sage 2002
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006
- Stróżyński K., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole. Procedury i narzędzia*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 12, dod. Niezbędnik Dyrektora
- Sztabiński P.B., Sawiński Z., Sztabiński F., *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondentów, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*, IFiS PAN, Warszawa 2005
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978
- Terelak J., Butdys J., *Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, (red.) S.A. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003
- Tucholska A. (red.), *Rozwój, region, przestrzeń*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007
- Tyler R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago, Chicago 1949
- Weggeman M., *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*, Scriptum, Schiedam 1997
- Wieczorkowska G., Kochański P., Eljaszuk M., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005



EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

ISBN 978-83-64108-46-4