

RÓŻNE DROGI EWALUACJI

– poradnik dla dyrektorów szkół i placówek

Pod redakcją

Agnieszki Borek i Emilii Kowalczyk-Rumak



RÓŻNE DROGI EWALUACJI

– poradnik dla dyrektorów szkół i placówek

RÓŻNE DROGI EWALUACJI

– poradnik dla dyrektorów szkół i placówek

Pod redakcją
Agnieszki Borek i Emilii Kowalczyk-Rumak

Warszawa 2015

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Recenzent
dr Jan Stefan Wlazło

Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydanie I, Warszawa 2015
All rights reserved

Książka ani żaden jej fragment nie mogą być przedrukowywane bez pisemnej zgody Wydawcy.

Egzemplarz bezpłatny

Wydawnictwo Ery Ewaluacji
www.eraewaluacji.pl
npseo@eraewaluacji.pl

Opracowanie graficzne, łamanie, druk, oprawa:
Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski
ul. Sokołowska 12a, 01-142 Warszawa
tel. (22) 632-83-52, (22) 631-30-50
fax (22) 631-49-40
info@oficyna-drukarska.pl, www.oficyna-drukarska.pl

Wydrukowano na papierze ekologicznym.

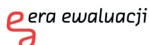
 System Ewaluacji Oświaty
Nadzór pedagogiczny

npseo.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

 era ewaluacji

 ORE

OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Jan Stefan Wlazło	Wstęp	9
Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak	Wprowadzenie	10

CZĘŚĆ I

	Wymagania, czyli o tym, co ważne w szkolnej codzienności	13
Emilia Kowalczyk-Rumak	Po co szkołom wymagania?	15
	Jak wymagania definiują jakość pracy szkoły?	16
Emilia Kowalczyk-Rumak, Jarosław Durszewicz oraz Agnieszka Borek, Marzena Siejewicz	Jak rozumieć i spełniać wymagania?	21
	Koncepcja pracy to pomysł na szkołę	21
	Uczenie się uczniów to proces, który musi być mądrze zorganizowany	24
	Celem pracy nauczycieli jest nabywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności opisanych w podstawie programowej	39
	Zadaniem szkoły jest pobudzanie i wspieranie aktywności uczniów	46
	Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnej społeczności	52
	Klimat szkoły i bezpieczeństwo uczniów	54
	Szkoła traktuje każdego ucznia indywidualnie, bo każdy jest inny	61
	Dobra edukacja zaczyna się od współpracy nauczycieli	68
	Szkoła uczy, że człowiek uczy się przez całe życie	73
	Dobra szkoła traktuje rodziców jak parterów	78
	Współpraca szkoły i środowiska powinna służyć wzajemnemu rozwojowi	82

Jak analizować wyniki egzaminów zewnętrznych?	87
Dlaczego losy absolwentów to ważna informacja o jakości pracy szkoły?	98
W dobrej szkole zarządzanie służy uczeniu się	99
Dlaczego w zarządzaniu szkołą najważniejsze jest skupienie się na nauczaniu i uczeniu się?	100
Jak zarządzanie sprzyja doskonaleniu się nauczycieli?	101
Jak zarządzanie sprzyja podejmowaniu nowatorskich działań?	102
Kto powinien partycypować w zarządzaniu szkołą?	103

CZĘŚĆ II

	Ewaluacja wewnętrzna jako autonomiczne działanie	107
Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak, Marzena Siejewicz	Jaka ewaluacja w szkole?	109
	Ewaluacja jako sposób uczenia się szkoły	110
	Autonomia i odpowiedzialność szkół w ewaluacji wewnętrznej	112
	Ewaluacja wewnętrzna jako element partycypacyjnego zarządzania szkołą	116
	Rodzice w ewaluacji wewnętrznej	119
Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak	Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane	121
	„Tradycyjne” metody badawcze	122
	Metody „alternatywne”	128
Agnieszka Borek, Marzena Siejewicz	Jak zbudować most między ewaluacją a działaniem?	133
	Jak prezentować wyniki ewaluacji?	133
	Jak wdrażać wyniki ewaluacji?	135

CZĘŚĆ III

	Ewaluacja wewnętrzna w działaniu	139
Agnieszka Borek	Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej	141
	Co i jak można badać	150

Magdalena Tędziogolska	Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji.	157
	Fundamenty ewaluacji	157
	Ewaluacja na trzech poziomach	158
	Jak przygotować projekt ewaluacji wewnętrznej	159
	Zanim zrobimy pierwszy krok, czyli cel naszego badania . . .	160
	Zamiast podsumowania	179
Katarzyna Salamon-Bobińska, Norbert Karaszewski	Ewaluacja działań na rzecz bezpieczeństwa uczniów	181
	Ład i harmonia	181
	Działania nauczycieli wpływające na bezpieczeństwo – zarządzanie klasą	182
	Efektywne reakcje i interwencje nauczyciela	184
	Agresja i przemoc rówieśnicza	185
	Bezpieczeństwo – perspektywa ewaluacyjna.	187
Bartłomiej Walczak	Analiza danych – na przykładzie autoewaluacji pracy nauczyciela	191
Tomasz Kasprzak	Po co to wszystko? Podejmowanie decyzji na podstawie danych i planowanie działań z uwzględnieniem ich bieżącej ewaluacji	197
	Wykorzystanie wyników. Krok pierwszy – rekomendacje. . .	200
	Wykorzystanie wyników. Krok drugi – planowanie działań	206
	Działanie!	209
	Refleksja nad działaniami wynikającymi z ewaluacji	211
	CZĘŚĆ IV	
	Ewaluacja zewnętrzna	213
Emilia Kowalczyk-Rumak, Jarosław Durszewicz	Podstawowe fakty i założenia	215
	Na jakim poziomie szkoła spełnia wymagania?	218
Bogumiła Jarka, Beata Małek, Dorota Skalińska, Ewa Szczerba, Joanna Urbańska	Szkoła w procesie ewaluacji zewnętrznej	225
	Co dalej?	229

ANEKS

Jarosław Durszewicz	Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły – aspekty prawne	233
Agnieszka Borek	Przykłady projektów ewaluacji wykorzystujących alternatywne metody zbierania danych	242
	Informacje o autorach	249

Jan Stefan Wlazło

Wstęp

Szanowni Państwo Nauczyciele i Dyrektorzy szkół!

Otrzymujecie do ręki książkę niezwykłą. Jak rzadko kiedy w tej publikacji nastąpiło bardzo harmonijne połączenie najnowszych ustaleń dokonanych w teorii ewaluacji z pokazem ich zastosowania w praktyce szkoły. To książka dla dyrektorów i nauczycieli pomagająca zorganizować systematyczną i pogłębioną refleksję nad jakością wykonywanej pracy edukacyjnej, a po tej refleksji sięgnąć po praktyczne propozycje organizowania racjonalnej i pozytywnej dla szkoły ewaluacji, przykłady do zastosowania wprost lub służące jako bardzo dobry wzór.

Konstrukcja treści jest bardzo logiczna: począwszy od najnowszych ustaleń teoretycznych i uwzględniania „Wymagań” państwa, przez bardzo konkretne opisy możliwych działań, do postawionych pytań, pobudzających refleksje dotyczące własnej szkoły.

Rolę wspomagającą w przyswajaniu treści pełni celowa kolorystyka tła tekstu, różna przy różnych aspektach merytorycznych, co pozwala łatwo powrócić do ważnych partii książki.

Bardzo często forma prezentowanych treści przyjmuje formę dialogu z Czytelnikiem, co czyni z wywodu merytorycznego i opisanych propozycji płaszczyzną osobistego kontaktu.

Gorąco polecam.



Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak

Wprowadzenie

Wszyscy dobrzy nauczyciele dążą do poprawy jakości swojej pracy i pracy szkoły, a ewaluacja jest jednym z narzędzi, które mogą im w tym pomóc, o ile uruchamia autentyczną refleksję i prowadzi do podejmowania decyzji. Dobra ewaluacja wewnętrzna zawsze związana jest z rozwojem szkoły/placówki. Aby tak się stało, powinna być immanentną częścią każdego procesu, który dzieje się w szkole. Niniejsza publikacja pokazuje, jak to można osiągnąć. Niniejszy poradnik jest zbiorem tekstów napisanych przez różnych autorów – przede wszystkim praktyków ewaluacji w edukacji. Stanowi on jednak spójną całość: prowadzi Czytelnika przez proces ewaluacji wewnętrznej w szkole i pokazuje ewaluację jako integralną część działań nauczycieli.

Wszystko, co zostało zaprezentowane w tym poradniku, powstało na bazie wieloletnich doświadczeń i przemyśleń osób projektujących i wdrażających nowoczesny system nadzoru pedagogicznego w polskich szkołach. Autorzy poszczególnych artykułów poruszają problemy ważne dla każdego nauczyciela i dyrektora, który dba o jakość swoich działań i zastanawia się nad efektami swojej pracy i pracy całej szkoły.

W kontekście jakości pracy szkoły szczególnie ważne są wymagania stawiane szkołom przez państwo. To one bowiem definiują tę jakość i wyznaczają kierunek, w którym powinny zmierzać szkoły. Nie da się budować dobrej szkoły bez rozumienia wymagań i działania zgodnie z nimi. Dlatego od wymagań zaczynamy niniejszy poradnik i przedstawiamy je od strony szkolnej praktyki. Jednocześnie unikamy dawania gotowych rozwiązań, by nie ograniczać szkół w wyborze sposobu ich spełniania. Stawiamy pytania na temat realizacji wymagań, zachęcając nauczycieli do tego, aby poszukiwali odpowiedzi na nie. Te pytania mogą być punktem wyjścia w planowaniu ewaluacji wewnętrznej dającej wiedzę, potrzebną do rozwijania szkoły w duchu wymagań.

W kolejnych dwóch częściach pokazujemy, w jaki sposób nauczyciele i dyrektorzy mogą przeprowadzać ewaluację wewnętrzną tak, aby była ona zgodna z obowiązującymi przepisami prawa i jednocześnie dawała wyniki i wnioski stanowiące podstawę planowania prorozwojowych działań. Zwracamy też uwagę na to, że w ewaluacji liczą się nie tylko dane i przydatne wnioski, ale że ważny jest także sam proces badawczy. Dobra ewaluacja wewnętrzna to ewaluacja, która pomaga nauczycielom w codziennej pracy z uczniami, pokazuje kierunki działania. Z drugiej strony zaś dobra ewaluacja dba o dialog między nauczycielami, uczniami, rodzicami, traktuje podmiotowo wszystkich uczestników bada-

nia, towarzyszy nauczycielom w ich codziennej pracy z uczniami, a nawet może stać się elementem pracy edukacyjnej i wychowawczej.

Takie podejście do ewaluacji zaproponowane zostało ponad 20 tys. dyrektorów i nauczycieli, korzystających ze wsparcia w ramach projektu systemowego „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Poza dialogicznością i demokratycznością oraz włączaniem badań w codzienne działania, charakteryzuje się ono dużym naciskiem na natychmiastowe wykorzystywanie wyników do planowania i modyfikowania działań w celu skuteczniejszego, efektywniejszego osiągnięcia pozytywnych zmian. Doświadczenia szkół pokazują, że ewaluacja wewnętrzna prowadzona w ten sposób sprawdza się, ponieważ szkoła jest dynamicznym środowiskiem, a uczniowie nie mogą długo czekać na pozytywne zmiany. Z tego względu to podejście do ewaluacji warte jest ciągłego upowszechniania. Dlatego w części trzeciej poradnika opisana jest ewaluacja w nurcie badania w działaniu wraz z wieloma przykładami badań, które mogą prowadzić zarówno pojedynczy nauczyciele, jak i zespoły nauczycieli oraz całe szkoły.

W ostatnim rozdziale opisana została ewaluacja zewnętrzna. Stanowi on kompendium niezbędnej wiedzy na temat tej formy nadzoru, która może być przydatna zarówno przed przeprowadzeniem ewaluacji, jak i po otrzymaniu przez szkołę raportu z badania.

Intencją Autorów i Auterek niniejszego poradnika było to, by wesprzeć dyrektorów i nauczycieli w budowaniu sprawnego systemu ewaluacji wewnętrznej, pozwalającego na wprowadzanie realnych i przemyślanych zmian w szkole. Ewaluacja pokaże, na ile udało nam się to osiągnąć. Zapraszamy Państwa na stronę www.eraewaluacji.pl, by podzielić się opiniami na ten temat.

Wymagania, czyli o tym, co ważne w szkolnej codzienności



Autorka Zuzanna Wolny

„Wymagania należy traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów. Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jako na proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prorozwojowe zadania cywilizacyjne. To nie są biurokratyczne zalecenia, to bardzo oszczędnie zdefiniowane zalecane kierunki działań szkoły. Bardzo istotne jest zrozumienie, że proponowane wymagania wobec szkół i placówek to nie zestaw przekonań na temat tego, jak one powinny funkcjonować, ale raczej standardy, do których spełnie-

nia powinny dążyć instytucje edukacyjne, aby umożliwić sukces każdemu uczącemu się. Szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia tych wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. To pracownicy tych instytucji powinni dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania, ale również uwzględniały specyfikę danej szkoły lub placówki oświatowej”.

Grzegorz Mazurkiewicz¹

¹ G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Emilia Kowalczyk-Rumak

Po co szkołom wymagania?

Żyjemy w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Świat mknie do przodu, zmiany społeczne i gospodarcze zachodzą w tak szybkim tempie, że trudno za nimi nadążyć. Ciągłe przeobrażenia powodują także wzrost oczekiwań wobec szkół. Współcześnie wiedza teoretyczna, zdobyta w procesie kształcenia, staje się niewystarczająca, ważniejsze okazują się umiejętności wykorzystania jej w praktyce: rozwiązywanie konkretnych problemów, efektywna komunikacja, praca w grupie, elastyczne funkcjonowanie na rynku pracy itd. Przed szkołami stoi więc wiele wyzwań, jakie muszą one podjąć, aby przygotowywać młodych ludzi do wkroczenia w dorosłe życie. Wymagania określone przez państwo wskazują, jak sprostać tym wyzwaniom oraz definiują rolę i zadania szkoły w procesie edukacji; koncentrują się na najistotniejszych obszarach działalności szkoły/placówki i wyznaczają kierunki rozwoju. Dają też szkole możliwość autonomicznego kształtowania działań, które podejmuje, pozwalają na uwzględnianie specyfiki jej pracy i kontekst, w którym działa. Wymagania mają inspirować do twórczej, efektywnej i rozwojowej pracy.

Zrozumienie wymagań i przełożenie ich na codzienną pracę szkoły we wszystkich aspektach jej funkcjonowania jest jednym z podstawowych warunków zapewnienia wysokiej jakości nauczania i uczenia się uczniów. Dyrektorzy i nauczyciele muszą więc poddać refleksji obowiązujące wymagania, nadać im znaczenie w kontekście swojej szkoły oraz zaplanować i wdrożyć sposoby ich realizacji.

Jasno zdefiniowane wymagania wobec szkół i placówek stanowią dla dyrektorów konkretne wskazówki odnośnie do zarządzania szkołą lub placówką, pomocne w planowaniu pracy i organizowaniu działań. Powinny one zachęcać do nowego i wieloaspektowego spojrzenia na edukację, a także pomóc w określeniu kierunków działań szkoły lub placówki, których realizacja przyczyni się do jej rozwoju.

Zanim więc zajmiecie się ewaluacją, zastanówcie się nad znaczeniem wymagań dla Waszej szkoły. Przekonacie się, że każde zagadnienie istotne z punktu widzenia rozwoju uczniów i potrzeb szkoły, będące przedmiotem prowadzonej ewaluacji, wpisuje się w wymagania państwa.

Wskazówki

Wymagania są więc dla szkół/placówek rodzajem drogowskazu, a ewaluacja pełni wobec nich rolę służebną. Pomaga określić, w jakim miejscu aktualnie jesteście, dokąd zmierzamy i w jaki sposób powinniśmy działać, aby szkoła/pla-

cówka się rozwijała. Dla wielu szkół realizacja wymagań nie oznacza konieczności podejmowania nowych działań, gdyż wiele z nich wpisuje się w szkolną rzeczywistość już od wielu lat.

Jak wymagania definiują jakość pracy szkoły?

Każda szkoła potrzebuje pomysłu na siebie: określenia ważnych dla niej wartości, wskazania priorytetowych celów i wyznaczenia sposobów ich realizacji. Te wartości, cele i sposoby ich realizacji składają się na koncepcję pracy szkoły. Wymagania państwa kładą nacisk na to, aby podstawowe elementy tej koncepcji były wypracowane i zaakceptowane przez nauczycieli, uczniów i rodziców, a także uwzględniały potrzeby środowiska szkoły. Jak podkreśla Danuta Elsner: „Posiadanie koncepcji jest jednym z warunków skuteczności działania – trzeba najpierw wyobrazić sobie to, co zamierzamy zrobić, i uporządkować zadania według obranych kryteriów (na przykład pilności, ważności, wykonalności, posiadanych zasobów itp.), zanim cokolwiek zaczniemy robić. Opracowanie koncepcji wiąże się z myśleniem o przyszłości, czyli o tym wymiarze czasu, w którym jeszcze nic się nie zdarzyło i w którym wiele można, oraz uruchamia myślenie twórcze i sprawia, że stajemy się kreatorami jutra oraz inspiratorami rozwoju” (Elsner, 2012).

Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania. Nauczanie w szkołach powinno być celowe, prowadzone na podstawie jasno określonych zadań, dobrze zorganizowane, adekwatne do zdiagnozowanych możliwości uczniów. Z punktu widzenia efektywnej pracy szkoły istotne jest więc przekazywanie uczniom i ich rodzicom informacji o postępach w rozwoju. Szczególnego znaczenia nabiera więc stworzenie uczniom odpowiednich warunków do nauki. Szkoła musi planować i organizować procesy edukacyjne oparte na rzetelnych danych z różnego rodzaju badań edukacyjnych. Planowanie procesów edukacyjnych zawsze powinno służyć rozwojowi uczniów. Zadaniem szkoły jest tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się i kształtowanie pozytywnych postaw, jak również uświadamianie uczniom stawianych przed nimi celów oraz formułowanych wobec nich wymagań. Nauczyciele powinni stosować różnorodne metody pracy z uwzględnieniem potrzeb i możliwości pojedynczego ucznia, grupy uczniów oraz klasy. Ważnym zadaniem postawionym przed nauczycielami jest też motywowanie uczniów do aktywnej nauki, wspieranie w sytuacjach trudnych oraz kształtowanie umiejętności uczenia się. Organizacja procesów edukacyjnych powinna umożliwiać uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy w celu lepszego rozumienia świata, społeczności lokalnej i globalnej. Uczniowie powinni być współautorami procesu uczenia się oraz brać współodpowiedzialność za własny rozwój. Należy tworzyć warunki sprzyjające uczeniu się od siebie nawzajem oraz stosować nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

W takim działaniu należy wspierać ucznia tak, aby uzyskiwał informację o swoich postępach, co pomoże mu w dalszym uczeniu się i osiągnięciu efektów na miarę jego możliwości. Trzeba także uwrażliwiać go na potrzebę uczenia się przez całe życie. Szkoła musi monitorować wyniki edukacyjne każdego ucznia, zaś uczniowie powinni nabywać kompetencje określone w podstawie programowej.

Nieemożliwe jest efektywne nauczanie i uczenie się uczniów bez ich aktywnego zaangażowania². Wpływ na to, czego i jak się uczy, wzmacnia poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania. Wyzwaniem dla szkół i placówek jest więc tworzenie takich warunków, w których uczniowie stają się aktywni, a zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności jest dla nich źródłem satysfakcji. Rolą nauczyciela jest tutaj wspieranie indywidualnych predyspozycji uczniów do uczenia się, zachęcanie ich do poszukiwania własnych rozwiązań problemów oraz uwzględnianie ich preferencji przy wyborze metod pracy stosowanych na lekcji. Dzięki temu uczniowie mogą stać się współorganizatorami życia lekcyjnego i społecznego.

Jednym z podstawowych warunków uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia oraz akceptacji. Ważne jest więc, aby szkoły kształtowały postawy zgodne z wartościami i normami społeczeństwa, w jakim funkcjonują³. Wartości te powinny być obecne w życiu szkoły, a normy przestrzegane przez wszystkich członków jej społeczności. Działania podejmowane przez szkołę mają zapewniać uczniom bezpieczeństwo zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Relacje pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkolnej muszą być więc oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

Szkoła powinna umożliwiać edukację uwzględniającą indywidualne potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów. Istnieje więc konieczność rozpoznawania sposobów uczenia się uczniów, ich zdolności, możliwości psychofizycznych, potrzeb i sytuacji społecznej, a także współpracy z podmiotami środowiska odpowiedzialnymi za wspomaganie dzieci i młodzieży. Aby zadania te realizować w sposób optymalny, niezbędna jest współpraca nauczycieli. Chodzi o wspólną koordynację treści i metod nauczania oraz optymalne wykorzystywanie zasobów szkoły i jej środowiska. Współpraca ta może przybierać różne formy: wspólne planowanie zajęć, wspólne nauczanie, wymienianie się materiałami dydaktycznymi, regularne rozmowy o uczeniu się uczniów, potrzebach szkoły, trudnościach, metodach nauczania itp. Nauczyciele powinni wspomagać się nawzajem przy doskonaleniu swojego warsztatu pracy, a także autoewaluacji poprzez wzajemną obserwację oraz dostarczanie sobie wspierających informacji zwrotnych. Szczególnie ważna jest współpraca nauczycieli pracujących w jednym oddziale. Przebieg wszyst-

² E. de Corte *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 82.

³ Więcej na ten temat w tekście Katarzyny Salamon-Bobińskiej i Norberta Karaszewskiego *Ewaluacja działań na rzecz bezpieczeństwa uczniów*.

kich procesów edukacyjnych powinien być efektem wspólnych ustaleń nauczycieli.

Żyjemy w społeczeństwie wiedzy, dlatego jednym z priorytetów szkoły jest przygotowanie uczniów do uczenia się przez całe życie oraz uświadamianie uczniom i dorosłym, że rozwój człowieka nie kończy się wraz z ukończeniem jakiegokolwiek etapu edukacji. Współczesność żąda od nas wszystkich ciągłego uczenia się. Szkoła powinna więc zadbać o to, by uczniowie postrzegali uczenie się jako pasjonujące, aby potrafili samodzielnie wyznaczać sobie cele i wiedzieli, jak się uczyć.

Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły i rodziców. Ważną rolę odgrywają tu partnerskie relacje. Współpracy z rodzicami nie można sprowadzić do ich obecności podczas szkolnych świąt i uroczystości. Chodzi przede wszystkim o wzajemne wsparcie w procesie uczenia i wychowania uczniów. Partnerstwo powinno zakładać angażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji dotyczących istotnych aspektów pracy szkoły i uczenia się uczniów. Podstawą partnerskiej współpracy muszą być: wzajemne zaufanie, akceptacja i rzetelna informacja.

W realizacji procesów edukacyjnych powinny być uwzględnione zasoby środowiska lokalnego, których wykorzystanie może sprzyjać uczeniu się uczniów i budowaniu powiązań między tym, czego się uczą a rzeczywistością pozaszkolną, a także tworzyć nowe możliwości rozwoju uczniów, szkoły i społeczności lokalnej. Rola szkoły nie sprowadza się bowiem jedynie do uczenia dzieci i młodzieży. Często szkoła staje się także instytucją wpływającą na rozwój kapitału społecznego w środowisku, w którym działa. Współpraca może przybierać różną postać: od wymiany informacji po wspólne działania.

Egzaminy zewnętrzne dają szkole informację o efektach jej pracy. Jakkolwiek nie uwzględniają one wszystkich kluczowych kompetencji, które szkoła powinna rozwijać u uczniów i które określone są w podstawie programowej, to analizowanie wyników egzaminów jest istotnym elementem działalności szkoły, pomagającym odpowiedzieć nauczycielom, czy działania podejmowane w szkole dają każdemu uczniowi możliwość uzyskania wyniku na miarę jego możliwości. Uzupełnieniem badań wewnętrznych powinny być inne badania edukacyjne. Analizy te powinny prowadzić do formułowania wniosków stanowiących dla nauczycieli podstawę do planowania i podejmowania jak najbardziej skutecznych działań.

Zarządzanie szkołą powinno skupiać się na realizowaniu celów i wartości edukacyjnych. Jak wskazuje Jan Łuczyński: „W kierowaniu nauczaniem konieczne jest odejście od obecnie dominującego administrowania na rzecz edukacyjnego zarządzania. W dzisiejszej szkole kierowanie nauczaniem wciąż nosi więcej znamion centralnego planowania niż współczesnego menedżerowania” (Łuczyński, 2011). Zarządzanie szkołą powinno prowadzić do demokratyzacji procesu decyzyjnego, wdrażania innowacji i eksperymentów oraz rozwijania

potencjału przywódczego uczniów i nauczycieli, a także przyczynić się do budowania sieci wsparcia dla szkół z uwzględnieniem ich rzeczywistych potrzeb i możliwości. Istotne jest także zachowanie jego spójności z koncepcją pracy szkoły oraz uwzględnienie potrzeb i możliwości środowiska, w którym szkoła funkcjonuje.

SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ

Temat: Wymagania wobec szkoły/placówki

Cele:

- zapoznanie rady pedagogicznej z treścią wymagań (załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego ze zm.),
- wzbudzenie refleksji na temat możliwych działań związanych z podnoszeniem jakości pracy szkoły.

Materiały:

Pocięte na paski charakterystyki do wymagań (jeden pasek, jedna charakterystyka). Charakterystyki na B powinny być wydrukowane na papierze o innym kolorze.

Przebieg:

Osoba prowadząca dzieli RP na grupy (w zależności od liczebności rady zespoły powinny liczyć 4–5 osób). Każda z grup otrzymuje podobną liczbę pasków. Zadaniem grupy jest porozmawiać na temat zawartości pasków i podzielić je na trzy grupy:

1. działania, które są regularnie realizowane w szkole,
2. działania realizowane sporadycznie,
3. działania, które dotychczas nie miały miejsca.

Grupy mają następnie zastanowić się nad przykładami działań, które są realizowane i uzasadnić swój wybór. Na tym etapie powinny otrzymać też informację, że kolory pasków są nieistotne.

Grupy pracują i dyskutują.

Osoba prowadząca zawiesza trzy plakaty: działania realizowane w szkole, działania podejmowane okazjonalnie, działania dotychczas nie realizowane. Po wykonaniu zadania grupy na forum krótko podsumowują wyniki swojej pracy.

Osoba prowadząca rozdaje każdej z grup kopię załącznika w całości i wyjaśnia znaczenie wymagań oraz charakterystyk na poziomie B i D. Ujawnione zostaje znaczenie kolorów poszczególnych pasków. Grupy odnoszą wyniki swojej pracy do treści załącznika, sprawdzając, czy wszystkie działania na poziomie D są realizowane.

Dyskusja w zależności od wyników:

1. Jeśli jakieś działanie nie jest realizowane, a należy do naszych obowiązków, to dlaczego?
2. Co możemy zrobić?

Osoba prowadząca podczas dyskusji tworzy wstępną listę działań do każdego wymagania. Cały zespół wspólnie ustala priorytety (np.: którym wymaganiem zajmiemy się w pierwszej kolejności). Wokół każdego priorytetu formowany jest zespół zadaniowy.

Źródło: M. Siejewicz [w:] Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.

Emilia Kowalczyk-Rumak, Jarosław Durszewicz
oraz Agnieszka Borek, Marzena Siejewicz

Jak rozumieć i spełniać wymagania?

Koncepcja pracy to pomysł na szkołę

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- przyjąć koncepcję i działać zgodnie z nią,
- uwzględnić w koncepcji pracy szkoły potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę szkoły i potrzeby środowiska,
- zadbać o to, aby koncepcja pracy szkoły była znana uczniom i rodzicom i przez nich akceptowana.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- zadbać, aby koncepcja pracy szkoły była przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.

Warto wiedzieć

Myślenie o działaniu szkoły kategoriami wartości edukacyjnych w rozwoju ucznia było w szkołach obecne od zawsze. Dlatego też w wymaganiach podkreślono rolę koncepcji pracy szkoły. Przepisy prawa oświatowego jednoznacznie wskazują, że każda szkoła/placówka oświatowa powinna mieć koncepcję pracy, nie precyzują jednak, jaką formę powinna ona przyjąć i jakiego przedziału czasowego ma dotyczyć. Szkoły mają w tym zakresie autonomię. Koncepcja może zatem przyjąć dowolną formę uznaną w szkole za użyteczną i pomagającą w jej realizacji. Powinna jednakże zawsze odnosić się do zestawu wartości uznawanych za ważne dla danej szkoły. Wartości edukacyjne przyjęte w koncepcji mają charakter trwały, nie powinno się ich zmieniać w każdym roku szkolnym. Jeżeli np. uznamy, że w pracy naszej szkoły ważne jest uczenie szacunku do innych ludzi czy też promowanie wartości uczenia się, to są to wartości, które będą wyznaczały nasze działania przez wiele lat. Tym, co musimy zmieniać i modyfikować w zależności od potrzeb i sytuacji są działania realizujące koncepcję. Reasumując: wartości w koncepcji są trwałe w czasie, można i trzeba zmieniać strategię ich osiągnięcia.

Koncepcja pracy nie musi mieć postaci dokumentu. Ważne, aby wskazywała główne kierunki działania i pozwalała na zgodne z nią planowanie pracy szkoły, a przede wszystkim była ukierunkowana na rozwój uczniów.

Warto
wiedzieć

Każda szkoła/placówka jest inna. Jej specyfika wynika ze środowiska, w jakim funkcjonuje, potrzeb i możliwości uczniów, aktywności rodziców, nauczycieli oraz dyrekcji, a także innych czynników. Koncepcja, którą poprzez system planowych działań szkoła wdraża w życie, stanowić ma przemyślaną, wynikającą ze wspólnych potrzeb i uzgodnień wizję tego, co i w jaki sposób robić dla rozwoju uczniów. Zasada demokratycznego zarządzania szkołą, a więc ustawowej partycypacji nauczycieli w planowaniu pracy szkoły⁴, wymaga, by koncepcja pracy została przyjęta przez radę pedagogiczną. Ważne jest również, aby podstawowe elementy koncepcji były wypracowane i akceptowane także przez nauczycieli, uczniów i rodziców, a ponadto uwzględniały potrzeby środowiska szkoły. Wiemy już, że koncepcja nie musi mieć postaci dokumentu, choć spisanie jej może być pomocne członkom społeczności szkolnej w przyswojeniu jej. Wiedza ta jest niezbędna, dlatego nie można ograniczyć się do oficjalnego zaprezentowania koncepcji na zebraniach z rodzicami i uzyskania od nich podpisów stwierdzających zapoznanie się z jej treścią. Takie działania nie zapewniają powszechnej identyfikacji rodziców z przyjętymi w koncepcji wartościami. Dostępność treści koncepcji na stronie internetowej, w bibliotece, czy na tablicach ogłoszeń wydaje się więc tutaj oczywistą koniecznością. Wspólnie wyznawane wartości są siłą, która pobudza i wzmacnia poczucie odpowiedzialności zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców, za działania realizowane przez szkołę.

Jak tworzyć i rozwijać koncepcję pracy szkoły?

Pomysł na szkołę powinien być dziełem całej społeczności szkolnej i wynikać z jej potrzeb oraz oczekiwań. Jak pisze Danuta Elsner: „Jeśli koncepcja jest rozumiana jako proces, a nie tylko efekt, nie powinien pisać jej dyrektor czy nawet powołany do tego zespół nauczycieli. Do opracowania koncepcji, oceny jej realizacji, modyfikowania należy włączyć całą społeczność szkolną, a przynajmniej jej reprezentację, natomiast pracę nad koncepcją postrzegać jako zadanie ciągłe”⁵. Aby więc tworzenie i realizacja koncepcji w szkole były procesem uspołecznionym niezbędne jest stworzenie przestrzeni do dyskusji całej społeczności szkolnej. Dyskusja ta musi dotyczyć wartości, które są dla nas wszystkich ważne, zadań szkoły i nauczycieli, potrzeb uczniów i rodziców, efektów, które byśmy chcieli osiągnąć itp. Dopiero po uwspólnieniu tych wszystkich elementów możemy określić, co my w naszej szkole wspólnie chcemy i możemy zrobić i to założenie powinno stanowić podstawę do budowania koncepcji. Pamiętać jednak należy, że celem nadrzędnym koncepcji pracy szkoły jest oczywiście rozwój uczniów. Aby ten rozwój był możliwy, niezbędne jest spójne wychowawczo środowisko, w którym wszy-

⁴ Kompetencje stanowiące rady pedagogicznej określone w art. 41 Ustawy Karta Nauczyciela.

⁵ Danuta Elsner, *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*. System Ewaluacji Oświaty, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/141/141.pdf>.

szy podążają w jednym kierunku, realizując określone cele, oparte na przyjętych wspólnie wartościach. Dzięki temu i rodzice, i uczniowie aktywnie i świadomie uczestniczą w różnorodnych działaniach organizowanych przez szkołę. Spojrzenie na pracę szkoły z perspektywy ucznia wyznacza również horyzont czasowy realizowanej koncepcji. Podstawowym pytaniem, na które musimy sobie odpowiedzieć przy jej tworzeniu, jest zastanowienie się nad tym, jaką wiedzę, umiejętności i postawy powinniśmy kształcić, aby przygotować uczniów do dorosłego życia w świecie, którego nie jesteśmy w stanie przewidzieć.

Z wdrażaniem koncepcji pracy szkoły nierozłącznie związana jest również jej analiza oraz modyfikowanie, o ile zachodzi taka potrzeba. Analizie podlegają zarówno wartości, które zostały przyjęte w koncepcji, jak i działania podejmowane w celu ich realizacji. Dyrektor i nauczyciele powinni zastanowić się, jakie są cele prowadzonych analiz i jak ich wyniki mogą zostać wykorzystane do sformułowania wniosków, na bazie których można następnie dokonać modyfikacji koncepcji, a w konsekwencji wprowadzenia także zmian w obrębie działań ją realizujących. Analiza może też prowadzić do upewnienia się, że koncepcja jest nadal aktualna oraz zgodna z potrzebami uczniów i środowiska, a działania ją realizujące są adekwatne do przyjętych wartości.

Koncepcja pracy szkoły może być:

- zbiorem wartości, które przyświecają społeczności skupionej wokół szkoły,
- realizacją wybranej teorii pedagogicznej bądź prądu filozoficznego.

Pomysł na szkołę polega na określeniu celów, które przed nią stoją i wyborze sposobów ich realizacji. Wartości i cele mają być nakierowane przede wszystkim na rozwój uczniów. Założenia koncepcji pracy powinny być widoczne we wszystkich działaniach podejmowanych przez szkołę, nie tylko z perspektywy nauczyciela, ale również ucznia i rodzica. Do założeń koncepcji pracy powinny odnosić się zajęcia prowadzone w szkole, wytwory uczniów ukazujące działania podejmowane w celu jej realizacji, a także wszystkie wdrażane projekty. Aby ułatwić proces przyswojenia koncepcji, jej główne założenia i wartości mogą być uwidaczniane w wystroju szkoły, gazetkach szkolnych i gablotach lub jako hasła z ważnym przesłaniem umieszczone w widocznych miejscach.

Uwaga:

Rozmowę o wartościach czy filozofii przyświecających pracy szkoły można rozpocząć, wykorzystując materiał: <http://www.nauczycielbadacz.pl/action/actual/309>

O koncepcji szkoły mówi natomiast krótki film:

<http://www.youtube.com/watch?v=9rPdeqB5m0o>

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Jakie są najważniejsze założenia koncepcji pracy szkoły/placówki? Na ile jesteście zgodni (uczniowie, rodzice, nauczyciele) w tym, co uważacie za najważniejsze w tej koncepcji?
2. Jaka jest znajomość koncepcji i poziom jej akceptacji wśród uczniów, rodziców i nauczycieli? Jakie elementy koncepcji są najmniej akceptowane i dlaczego?
3. Co wskazuje na to, że koncepcja pracy uwzględnia potrzeby rozwojowe uczniów?
4. Co wskazuje na to, że koncepcja pracy uwzględnia zidentyfikowane oczekiwania środowiska?
5. Czy założenia koncepcji zakładają rozwój szkoły, uczniów i nauczycieli?
6. W jaki sposób koncepcja została opracowana? Kto uczestniczył w jej opracowaniu?
7. W jaki sposób uczniowie i rodzice uczestniczą w tworzeniu i modyfikacji koncepcji?
8. W jaki sposób koncepcja pracy została przyjęta?
9. Jakie codzienne działania szkoły realizują koncepcję pracy? Czy jakieś założenia koncepcji nie są realizowane lub są realizowane w niewystarczającym stopniu?
10. W jaki sposób uczniowie i rodzice uczestniczą w realizacji koncepcji?
11. Jakich obszarów dotyczy partycypacja rodziców i uczniów?
12. Jakie dowody świadczą o spójności lub niespójności działań z przyjętą koncepcją?

Uczenie się uczniów to proces, który musi być mądrze zorganizowany

Warto wiedzieć

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- planować procesy edukacyjne w taki sposób, aby służyły rozwojowi uczniów,
- zapoznawać uczniów ze stawianymi przed nimi celami uczenia się i formułowanymi wobec nich oczekiwaniami,
- informować uczniów o postępach w nauce i oceniać w taki sposób, aby pomagać uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój,
- kształtować u uczniów umiejętność uczenia się,
- tworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się,
- motywować uczniów do aktywnego uczenia się i wspierać ich w trudnych sytuacjach,
- stosować różnorodne metody pracy, dopasowane do potrzeb ucznia, grupy lub oddziału.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- organizować procesy edukacyjne w sposób umożliwiający uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej optymalne wykorzystanie,

- stwarzać sytuacje, w których uczniowie mogą mieć wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu nauczania oraz poczucie odpowiedzialności za własny rozwój,
- stwarzać sytuacje, w których uczniowie uczą się od siebie nawzajem,
- stosować nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.

Wymaganie: „Procesy mają charakter zorganizowany” jest bezpośrednio związane z uczeniem się uczniów – procesem, dla którego powołano do życia szkoły i placówki oświatowe. Jest to wymaganie, które szczególnie mocno dotyka praktyki szkolnej, codziennej pracy nauczycieli i jej wpływu na osiągnięcia uczniów. Uczenie się uczniów w szkole zależy od wielu czynników, a na dużą ich część nauczyciele mają wpływ. Dlatego odpowiedzialność nauczycieli obejmuje takie zaplanowanie i zrealizowanie procesów edukacyjnych, by – w możliwie najwyższym stopniu – sprzyjały one uczeniu się uczniów⁶.

Czym jest proces? W literaturze znaleźć można zbieżne definicje, które wskazują, że jest to uporządkowany w czasie ciąg zmian i stanów zachodzących po sobie. Kiedy rozważania dotyczą szkoły, mówimy za W. Okoniem o procesie dydaktycznym i wychowawczym⁷, choć – analizując działania każdej szkoły – procesów tych można wyodrębnić więcej. Inni autorzy twierdzą, że w szkole toczy się jeden proces edukacyjny, który składa się z wielu elementów wzajemnie ze sobą powiązanych i oddziałujących na siebie nawzajem⁸. W naszych rozważaniach przyjęć należy za treścią wymagania, że wszystkie procesy muszą być zorganizowane tak, aby sprzyjać uczeniu się uczniów. Wiąże się to z upodmiotowieniem ucznia oraz rolą i odpowiedzialnością nauczyciela w tym procesie. Uczeń nie ma być nauczany, a wdrażany i motywowany do uczenia się. Istotą takiego rozumienia roli nauczyciela jest wskazanie wsparcia dla uczenia się uczniów jako najważniejszego zadania. Nauczyciel jako pedagog powinien więc posiadać wiedzę na temat technik i sposobów uczenia się, rodzajów inteligencji oraz metod motywowania uczniów, a także inne elementy wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, które odpowiednio wykorzystane pomagają uczniowi się uczyć.

⁶ A. Borek, B. Domerecka (współpraca: I. Konieczny), *Procesy nieuświadomionego uczenia się bez zaciekawienia* [w:] *Jakość edukacji. Wnioski z ewaluacji zewnętrznej*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 332–333.

⁸ T. Jurczyk, J. Kołodziejczyk, E. Komarnicka, T. Polański, J. Romaniuk, J. Staromłyński, I. Wojtanowicz-Stadler, *Proces edukacyjny i jego realizatorzy (czyli o współdziałaniu nauczycieli w zmieniającym się świecie)* [w:] *Jakość edukacji Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 264.

Wnioski z licznych badań prowadzonych w krajach OECD wskazują, że uczenie się:

- zależy przede wszystkim od aktywności ucznia,
- powinno brać pod uwagę posiadaną już wiedzę,
- wymaga integracji struktur wiedzy,
- łączy przyswajanie koncepcji, umiejętności i kompetencji metakognitywnych,
- buduje skomplikowane struktury wiedzy poprzez hierarchiczne ustawianie jej elementów,
- może wykorzystywać struktury świata zewnętrznego do organizowania struktur wiedzy w umyśle,
- nie jest w stanie przekroczyć ograniczeń ludzkich zdolności do przetwarzania informacji,
- jest wynikiem dynamicznej wzajemnej zależności między emocjami, motywacją i poznaniem,
- powinno tworzyć struktury wiedzy podatne na przeniesienie,
- wymaga czasu i wysiłku⁹.

Jak organizować procesy, aby uczyć się od siebie nawzajem?

Na proces uczenia się uczniów zdecydowanie wpływają metody nauczania stosowane przez nauczycieli.

Od współczesnej szkoły oczekuje się spojrzenia na każdego ucznia przez pryzmat jego sposobu uczenia się, jego percepcji, motywacji i innych elementów składających się na proces uczenia się. Danuta Sterna i Jacek Strzemieczny twierdzą, że procesy edukacyjne powinny być oparte na wiedzy o uczeniu się uczniów¹⁰. Profesjonalny nauczyciel potrafi tę wiedzę wykorzystać w codziennej praktyce, kształtując cały proces nauczania i uczenia się uczniów oraz każdą poszczególną jednostkę lekcyjną bazującą na wybranej teorii pedagogicznej i działaniach z niej wynikających. Dużym wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela jest dobór metod adekwatnych do potrzeb uczniów, w czym pomocna jest wiedza wynikająca z najnowszych badań edukacyjnych, dotyczących istoty uczenia się. Wspomniane badania zaś prowadzą do wniosków, że uczenie się powinno być aktywne, kumulacyjne, samoregulujące, nastawione na cel, umiejscowione w kontekście i oparte na współpracy. Koncepcję szkoły transmisyjnej – przekazującej jedynie wiedzę, powinno się więc zastąpić koncepcją szkoły kreatywnej – tworzącej warunki do samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na pytania dotyczące otaczającej nas rzeczywistości. W tym ujęciu rolę nauczyciela rozumieć

⁹ M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wiedzy w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer (red.), Warszawa 2013 r., s. 114.

¹⁰ E. de Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer (red.), Warszawa 2013, s. 70–99.

można jako przywództwo w zarządzaniu klasą i procesem edukacyjnym¹¹. Do zadań współczesnego nauczyciela należy: przemyślane przygotowanie każdej jednostki lekcyjnej, dostosowanie zadań do potrzeb każdego ucznia i całego zespołu, przygotowanie pytań, na które uczniowie będą poszukiwać odpowiedzi oraz zastosowanie metod, które stworzą odpowiednią motywację i pobudzą zainteresowanie uczniów, usprawniając proces ich uczenia się własnego i innych uczniów.

Pamiętać należy również o tym, że proces edukacyjny to nie tylko uczenie się uczniów, ale także ciąg systematycznych i zaplanowanych zdarzeń, w wyniku których wszyscy uczą się od siebie nawzajem. Dlatego ważne jest tworzenie w szkole takich sytuacji, w których uczeń nie tylko nabywa wiedzę i umiejętności, ale również staje się współautorem procesu uczenia się.

Sugata Mitra w jednym ze swoich wykładów dużo uwagi poświęca pracy zespołowej uczniów¹². Udowadnia, że uczenie się od siebie nawzajem poprawia efekty kształcenia. Prezentuje też przykłady takiej kooperacji. Wyzwaniem zatem staje się tutaj przygotowanie każdej jednostki lekcyjnej tak, aby uczniowie mogli wykorzystać swoje talenty do wzajemnego uczenia się, rozwijając tym samym umiejętności pracy zespołowej. O uczeniu się uczniów we współpracy z innymi pisze także Robert Marzano, cytując wyniki badań McVee, Dunsmore'a i Gaveleka (2005), którzy wskazują z kolei, że „interakcja w grupie nie tylko wspiera zdobywanie wiedzy, ale też daje uczniowi świadomość własnej wiedzy, którą bez interakcji osiągnąć trudno”¹³. Współcześnie w pedagogice przyjmuje się, że skutecznemu uczeniu się i nauczaniu sprzyja nadawanie przez uczniów osobistego znaczenia zdobywanej wiedzy poprzez wchodzenie w interakcje z treścią, nauczycielem oraz innymi uczniami¹⁴.

Obserwując pracę nauczycieli, warto zwrócić uwagę na to, czy metody nauczania są:

- dobierane w sposób zamierzony, sprzyjający uczeniu się,
- adekwatne do wieku, posiadanej wiedzy, możliwości, zdolności i zainteresowań oraz sposobu uczenia się uczniów,
- odpowiednie w kontekście form organizacyjnych lekcji i stosowanych środków dydaktycznych,
- adekwatne do realizowanych treści i uwzględniające specyfikę nauczanego przedmiotu,
- ukierunkowane na rozwój wszystkich wymienionych w podstawie programowej kompetencji kluczowych.

Wskazówki

¹¹ Encyklopedia zarządzania, http://mfiles.pl/pl/index.php/Strategia_dyferencjacji.

¹² R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 45.

¹³ Tamże, s. 37–62.

¹⁴ S. Mitra: *Build a School in the Cloud*, 2013, <http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html>.

Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela zorganizowania procesów edukacyjnych w taki sposób, aby **aktywni byli przede wszystkim uczniowie**, którzy poszerzając swoją wiedzę i umiejętności, powinni stawać się dla nauczyciela partnerami w przygodzie zwanej edukacją. Nauczyciele powinni mieć świadomość tego, co sprawia, że uczniowie chcą się uczyć i że angażują się w zajęcia oraz różnego rodzaju projekty edukacyjne realizowane w szkole. I tutaj pojawia się kwestia skutecznej motywacji. Motywację rozumiemy jako stan służący nakierowaniu działań jednostki na określony cel. Jeśli mamy motywację do jakiegoś działania, to znaczy, że jesteśmy skutecznie zachęceni do jego realizacji. Najważniejszym zadaniem szkoły jest spowodowanie, aby uczniowie chcieli się uczyć¹⁵. W swojej koncepcji „szkoły w chmurach” Sugata Mitra wskazuje na wspierającą rolę nauczycieli w procesie uczenia się¹⁶, metaforycznie ujmując ją jako rolę babć, polegającą głównie na chwaleniu uczniów nawet za drobne sukcesy. Nauczanie rozumiane jako kierowanie uczeniem się uczniów polega na stawianiu przed nimi zadań w postaci pytań prowokujących do poszukiwania odpowiedzi. Ucznia należy motywować do zainteresowania nauką jako taką. Nie możemy oczekiwać, że będzie świetny ze wszystkich przedmiotów. Chodzi raczej o to, aby nabył on przekonania o celowości uczenia się. W motywacji do nauki ważną rolę odgrywa poczucie kompetencji. Lubimy robić to, co nam się udaje. Jeśli uczeń przekona się, że zadanie jest zbyt trudne, ponad jego możliwości, zniechęci się do jego wykonywania. W takiej sytuacji należy przede wszystkim pomóc zrozumieć mu, gdzie tkwi trudność zadania. Po odniesieniu pierwszych sukcesów uczeń zdobędzie motywację do mierzenia się z trudniejszymi wyzwaniami. Należy jednak pamiętać, że zbyt łatwe zadania ani go nie zmotywują, ani nie pomogą zdobyć nowych umiejętności.

Warto wiedzieć

Motywowanie do aktywnego uczenia się to proces, w którym uczeń staje się coraz bardziej decyzyjny w zakresie własnego uczenia się, a nauczyciel pełni rolę wspierającą go w braniu odpowiedzialności za ten proces.

Motywowanie i wspieranie uczniów wpływa korzystnie na atmosferę w klasie, jak również zwiększa efektywność uczenia się. W powszechnej praktyce system wspierania uczniów kojarzony jest z organizacją zajęć wyrównawczych,

¹⁵ D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. Grzegorz Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

¹⁶ S. Mitra: *Build a School in the Cloud*, 2013, <http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html>.

wsparciem socjalnym i – ewentualnie – pomocą koleżeńską, opartą na organizacyjnych formach przygotowane przez szkołę. Tymczasem gdy współcześnie mówimy o wspieraniu, nieuchronnie pojawiają się trzy określenia: mentoring, tutoring i coaching.

Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się ona na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie, a polega głównie na tym, że uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznaje siebie i nie lęka iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Mentoring obejmuje także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w planowaniu rozwoju ucznia.

Tutoring to metoda dydaktyczna szczególnie skuteczna w rozwijaniu potencjału uczniów i studentów. Polega ona na regularnych spotkaniach z uczniem/studentem (**tutorialach**), w ramach których uczniowie/studentenci samodzielnie przygotowują eseje (lub inne zadania), omawiane następnie z tutorem. Ta forma pracy daje satysfakcję zarówno uczniowi/studentowi, jak i nauczycielowi. **Tutor** (łac. – opiekun) to ktoś, kto potrafi pokierować rozwojem ucznia/studenta, trafnie rozpoznać jego potencjał i wspólnie z nim wyznaczyć jego ścieżkę rozwoju naukowego, osobistego i społecznego. Powinien także uważnie kontrolować wyniki jego prac, motywować do długotrwałej współpracy i uczyć czerpać z niej radość. Tutor zapewnia to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji: uważność skierowaną na konkretnego ucznia/studenta oraz możliwość dostosowania ścieżki edukacyjnej do jego specyficznej sytuacji¹⁷.

Coaching jest procesem, którego głównym celem jest wzmocnienie ucznia oraz wspieranie go w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany (opierając się na własnych odkryciach, wnioskach i zasobach). Istotą coachingu jest wykorzystanie wiedzy i umiejętności już posiadanych przez ucznia oraz odpowiednie zmotywowanie go i towarzyszenie mu w celowym usprawnianiu jego funkcjonowania¹⁸. Idea coachingu zbieżna jest z omawianym wyżej zagadnieniem związanym z istotą uczenia się opartego na umiejętnościach posiadanych już przez ucznia.

Odpowiednie wsparcie uczniów, realizowane według wybranego sposobu, może w znacznym stopniu pomóc szkole osiągnąć lepsze wyniki, zintegrować ucznia z placówką i wzmocnić relacje uczeń–nauczyciel.

¹⁷ http://www.tutoring.edu.pl/tutoring_definicja_innowacyjna_metoda,page,46.

¹⁸ Projekty tutorskie realizowane są we Wrocławiu od 2008 roku. Pierwszy finansowany przez miasto w ramach edukacji alternatywnej dotyczył szkół ponadgimnazjalnych. Obecnie jest realizowany w gimnazjach i w liceach. Programem objętych jest 28 wrocławskich szkół, bierze w nim udział ponad 300 tutorów. Obecny program jest już piątą edycją realizowaną przez Kolegium Tutorów we współpracy z Wydziałem Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia oraz wrocławskimi szkołami. System ten skutecznie wspiera uczniów w ich rozwoju.

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Warto zastanowić się, czy i jak:

- dostosowujemy metody nauczania do stylów uczenia się uczniów,
- uwzględniamy potrzeby uczniów,
- rozwijamy zainteresowania uczniów,
- chwalimy uczniów,
- wspieramy uczniów w sytuacjach trudnych,
- dostosowujemy wymagania do możliwości uczniów,
- przyjmujemy błędy jako nieodzowny element uczenia się i kreatywności,
- uczymy wyciągania konstruktywnych wniosków z porażek,
- pokazujemy praktyczną użyteczność wiedzy i umiejętności, które uczniowie nabywają w szkole,
- pokazujemy, jak wiedza i umiejętności różnych przedmiotów łączą się ze sobą,
- pozwalamy na wyrażanie przez uczniów ich własnego zdania, nawet jeśli jest ono trudne do przyjęcia,
- zachęcamy uczniów do samodzielnego, krytycznego, twórczego myślenia i dajemy im na to przestrzeń podczas lekcji,
- wspieramy uczniów w planowaniu i organizowaniu ich własnego uczenia się,
- zapoznajemy uczniów z różnymi metodami i stylami uczenia się oraz pomagamy im rozpoznać ich własny styl uczenia się,
- kształtujemy u uczniów umiejętność rozwiązywania problemów, korzystania z różnych źródeł informacji.

Czemu służą kompetencje kluczowe?

Współczesna szkoła jest zobowiązana do nauczania ukierunkowanego na kształcenie kompetencji kluczowych.

Warto wiedzieć

Kluczowe kompetencje, w które powinien zostać wyposażony młody człowiek, to:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Szkoła zgodnie z podstawą programową poprzez kształcenie umiejętności powinna wyposażać ucznia w te kompetencje¹⁹.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół DzU 2012 poz. 977.

Dla nauczyciela nowa podstawa programowa i sformułowane w niej umiejętności stanowią podstawę do planowania celów, treści i metod nauczania i uczenia się uczniów. Nauczyciele powinni tak organizować procesy edukacyjne, by uczniowie nabywali i rozwijali opisane w podstawie programowej umiejętności. One są efektem, do którego proces edukacyjny powinien prowadzić. Dlatego też nauczyciel musi wyznaczać cele realizowanego procesu edukacyjnego. Bez tego elementu planowania lekcji nie można mówić o efektywnym uczeniu się uczniów.

Po co uczniowi cele? Między innymi po to, aby miał motywację do nauki. Teoria wyznaczania celów, sformułowana przez Edwina Locka²⁰, zakłada, że człowiek nabiera motywacji do działania, kiedy ma postawiony przed sobą wyraźny cel, który został przez niego wcześniej zaakceptowany i uznany za możliwy do osiągnięcia. Dzięki postawionym celom uczniowie lepiej rozumieją charakter wykonywanych przez siebie zadań oraz sposoby ich realizacji, mogą więc próbować osiągnąć je samodzielnie. Istotnym elementem tej teorii jest partycypacja uczniów w ustalaniu celów i zadań prowadzących do ich realizacji, czyli włączanie uczniów w projektowanie procesu edukacyjnego. Przy wyznaczaniu celów ważny jest odpowiedni stopień ich konkretyzacji. Konkretność celu podnosi bowiem motywację przez uprawdopodobnienie ich realizacji. Istotne jest również, by w trakcie realizacji zadań otrzymywać informację zwrotną na temat postępów, dzięki której będzie można wzmacniać działania zakończone małymi sukcesami i usprawniać te, które nie przynoszą pożądanego efektów. Danuta Sterna, mówiąc o celach lekcji, wskazuje, że każdy nauczyciel idąc na lekcję, winien zadać sobie pytanie: po co tego uczyć?²¹ Podstawa programowa napisana językiem efektów kształcenia jest tutaj ważną podpowiedzią.

Przy omawianiu celów nie sposób nie odnieść się do ich kategoryzacji zaproponowanej przez Benjamina S. Blooma²². Zgodnie z nią, wyznaczając uczniowi cele, powinniśmy wiedzieć, czy chcemy, aby posiadał on wiedzę, zrozumiał ją, potrafił ją zastosować w praktyce, dokonał jej analizy, syntezy lub oceny.

Spróbujmy zobaczyć to na przykładzie. Podstawa programowa przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie (III etap edukacyjny) w treściach nauczania przewiduje, że uczeń „wyjaśnia na przykładach znaczenie podstawowych norm współżycia między

Wskazówki

²⁰ E.A. Lock, *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja. Praktyczny przewodnik*, Poznań, Wydawnictwo „RK”, 2004.

²¹ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce* Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006, oraz: „Uczę (się) w szkole”, wydawn. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

²² *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; s. 201–207; B.S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company Inc. 1956.

ludźmi, w tym wzajemności, odpowiedzialności i zaufania”²³. W zależności od wybranego programu nauczania, realizacja zapisanych treści może obejmować różne jednostki lekcyjne. Na jednej z nich cele można sformułować następująco:

1. poznasz pojęcie normy i będziesz potrafił scharakteryzować pojęcie normy prawnej, obyczajowej, moralnej, zwyczajowej i religijnej,
2. będziesz potrafił wskazać, jakie normy regulują Twoje zachowania oraz zachowania Twoich kolegów i koleżanek w naszej szkole,
3. będziesz wiedział, jaki możesz mieć wpływ wraz z kolegami i koleżankami na kształtowanie norm obowiązujących w szkole.

Proste, prawda?

Inny przykład: Robert Marzano opisuje nauczyciela, który przedstawiając uczniom cele lekcji, pozostawia przestrzeń dla określenia przez nich swoich własnych celów związanych z omawianym tematem, działem czy zagadnieniem²⁴. Zwiększa to zainteresowanie tematem i powoduje wzrost motywacji. Uczeń chce się uczyć, bo to go interesuje. Wspomniany nauczyciel, określając cele, tworzy do nich tablele kryteriów oceniania, wyodrębniające kolejne poziomy zrozumienia, po czym każdy poziom omawia kolejno z uczniami. Postępy uczniów określa w czasie realizacji tematu za pomocą różnych metod, a każda ocena powiązana jest z przyjętymi wcześniej kryteriami.

Uczniowie otrzymują informację zwrotną na temat osiągania przez nich poszczególnych celów i zapisują ją na wykresach. Pod koniec realizacji tematu wszyscy uczniowie widzą, jakie posiadli umiejętności i jaką wiedzę zdobyli. I choć nie wszyscy osiągnęli takie same wyniki, każdy uczeń ma poczucie, że czegoś się nauczył i każdy może świętować swój sukces²⁵.

Jaka jest wartość korelowania treści nauczania?

Ważnym zadaniem szkoły jest również organizowanie procesów edukacyjnych w taki sposób, aby uczniowie angażowali się w różnorodne przedsięwzięcia służące ich rozwojowi. U podstaw tych refleksji leży integracja międzyprzedmiotowa (korelacja, współdziałanie, wzajemne dopełnianie się, wiązanie ze sobą różnych dziedzin i zazębianie się ich, czyli holistyczne ujmowanie edukacji). Integracja to pojęcie bardzo szerokie i różnie rozumiane przez nauczycieli. W najogólniejszym znaczeniu integracja w edukacji dotyczy scalania wiedzy zdobywanej w ramach różnych przedmiotów nauczania. Rozumie się przez to tworzenie spójnej, logicznej struktury wiedzy z zakresu

²³ Podstawa programowa z komentarzami, *Edukacja historyczna i obywatelska*, Tom 4, s. 86.

²⁴ R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 16.

²⁵ Tamże, s. 17.

wielu przedmiotów jednocześnie. Korelacja międzyprzedmiotowa wymaga dobrej organizacji procesu nauczania wszystkich przedmiotów, a także efektywnej współpracy nauczycieli z uczniami oraz innymi nauczycielami. Dzięki takiemu podejściu uczeń, koncentrując uwagę na rozwiązywaniu problemu głównego, jednocześnie poznaje świat całościowo. Wprowadzanie koniecznego zasobu wiadomości i rozwijanie umiejętności jest najefektywniejsze w ramach działań zespołu nauczycieli współpracujących ze sobą. Pojawia się więc pytanie, w jaki sposób organizować w szkole procesy edukacyjne, aby zapewnić powiązanie różnych dziedzin wiedzy i wspomóc uczniów w całościowym rozumieniu rzeczywistości, w której żyją?

Korelacja międzyprzedmiotowa nie jest niczym nowym. W praktyce szkolnej najczęściej korelowano treści matematyki i fizyki czy historii i języka polskiego. Według W. Okonia bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści zaczerpniętych z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów je integrujących. Taka 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 stosowanie wiedzy. Przykładem korelacji jest rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych, łączących w sobie wiadomości z różnych przedmiotów nauki szkolnej²⁶.

Autonomia nauczycieli i szkoły w realizacji podstawy programowej czyni ich jednocześnie w pełni odpowiedzialnymi za stworzenie korelacji pomiędzy przedmiotami zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak również kształcącej w zawodach. Skorelowane nauczanie może przynieść wymierne efekty pod warunkiem współpracy poszczególnych nauczycieli w zakresie realizacji celów, a także uszeregowania i selekcji treści nauczania.

Opisaniu treści kształcenia i umiejętności zdobywanych w czasie kształcenia na poszczególnych przedmiotach towarzyszy opisanie umiejętności ponadprzedmiotowych, których bazę stanowią kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie, które zostały sformułowane przez Parlament Europejski²⁷. Wskazuje to szkole na konieczność ukazywania uczniom całościowego obrazu świata z uwzględnieniem elementów składowych pochodzących z różnych przedmiotów.

²⁶ Okoń W. [op. cit.].

²⁷ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* to załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394. W dokumencie tym wymienione są następujące czynniki istotne dla rozwijania wszystkich kompetencji kluczowych: umiejętność rozwiązywania problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami (http://eur-lex.europa.eu/LexUriSer v/site/pl/oj/2006/L_394/L_39420061230pl00100018.pdf).

Warto zastanowić się, czy i jak na etapie planowania:

- uwzględniliście w szkolnym zestawie programów nauczania korelację treści nauczania,
- pamiętaliście o uwzględnieniu w programach nauczania kształtowania kompetencji kluczowych,
- ustaliliście zasady wprowadzania treści wspólnych dla przedmiotów,
- ustaliliście w zespołach nauczycieli danego oddziału sposób realizacji wspólnych dla poszczególnych przedmiotów treści.

Czy i jak na etapie realizacji procesów:

- odwołujecie się do doświadczeń i umiejętności nabytych przez uczniów podczas poprzedniego etapu edukacyjnego bądź innych zajęć edukacyjnych,
- kształtujecie kompetencje, a nie tylko wyposażacie ucznia w wiedzę,
- odnosicie się do treści dotyczących różnych dziedzin działalności człowieka,
- realizujecie z uczniami projekty o charakterze interdyscyplinarnym,
- wyposażacie uczniów w wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do życia w zmieniającym się środowisku oraz do kontynuacji kształcenia na dalszych etapach edukacji,
- wskazujecie użyteczność zdobytej wiedzy w rzeczywistym życiu,
- kształcicie umiejętność brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

Kiedy ocenianie pomaga się uczyć?

Ważnym zadaniem nauczyciela jest wieloaspektowa ocena osiągnięć uczniów. Osiągnięcia uczniów mają charakter złożony i dotyczą zdobywanych przez nich wiadomości i umiejętności. W jaki sposób oceniać, aby pomóc uczniowi uczyć się? Jak uczyć, aby nasi uczniowie mogli maksymalnie wykorzystywać swoje możliwości intelektualne, a przy tym chcieli zdobywać tę wiedzę sami dla siebie, nie dla szkolnych stopni?

Ocenianie ma pomóc uczniowi zorientować się, co już wie, a czego jeszcze powinien się nauczyć. Powinno mu więc dostarczać informacji o jego postępach, a także skłaniać do myślenia, poszukiwań, działania, doskonalenia się, komunikowania i współpracy. Ma wesprzeć go w dalszej nauce, pokazując, co zrobił dobrze, co wymaga poprawy i jak dalej ma się uczyć. Ważne jest, aby uczeń wiedział, jaki jest następny krok w uczeniu się. Zadaniem nauczyciela jest więc dokładne ustalenie tego, co będzie brał pod uwagę przy ocenianiu. Dzięki temu uczeń uzyskuje informacje, czego ma się nauczyć, a nauczyciel zobowiązuje się do oceniania tylko tego, co wcześniej zostało ustalone, przy użyciu znanych uczniowi kryteriów. Ważne jest, aby kryteria oceniania były jasno i konkretnie sformułowane. Kryteria oceniania może ustalić sam nauczyciel i podać je uczniom, ale może też określić je wspólnie z nimi. Tworzenie wraz z ucznia-

mi kryteriów oceniania jest dla procesu uczenia się bardzo korzystne. Przede wszystkim czyni ich współodpowiedzialnymi za własne uczenie się.

W aktualnie obowiązującej podstawie programowej zapisano: „Każdy uczeń jest oceniany na co dzień w trakcie całego roku szkolnego przez swoich nauczycieli. Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela. Powinna ona informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować. Taka informacja zwrotna daje uczniom możliwość racjonalnego kształtowania własnej strategii uczenia się, a zatem także poczucie odpowiedzialności za swoje osiągnięcia. Ocenianie bieżące powinno być poprzedzone przekazaniem uczniowi kryteriów oceniania, czyli informacji, co będzie podlegało ocenie i w jaki sposób ocenianie będzie prowadzone”. Funkcję tę spełnia ocena kształtująca, której podstawowym elementem jest informacja zwrotna z reguły nie w postaci stopnia²⁸.

Warto wiedzieć

Informacja zwrotna to konstruktywna reakcja na czyjeś działania, zachowanie czy sposób postępowania. Polega ona na dostarczeniu komuś wiedzy na temat odbioru jego zachowania i działania przez innych w taki sposób, by odbiorca zachował pozytywny stosunek do siebie i tego, co robi. Udzielając informacji zwrotnej uczniom, zauważyć można, że nabierają oni większej wiary w siebie i swoje możliwości. Jest bowiem dla nich ważne, że ktoś dostrzega ich działania i je docenia. Potrzebują wiedzieć, co robią dobrze, na ile jest to zbieżne z oczekiwaniami, potrzebne, ważne. Udzielanie informacji zwrotnej wymaga operowania konkretami. Jeśli chcemy, aby osoba dokładnie zrozumiała treść i intencje naszego przekazu, powinniśmy skupić się na faktach, sytuacjach, zachowaniach i osiągniętych wynikach. Ważne przy tym jest, aby robić to jak najszybciej po wydarzeniach, których przekaz ten dotyczy, ponieważ tylko wtedy możemy mieć pewność, że uczeń będzie dokładnie wiedział, o czym mówimy. Aby informacja zwrotna prowadziła do pozytywnej zmiany, ważne jest, aby skupiać się na tym, co można zmienić. Należy podkreślić, że informacja zwrotna ma być opisem, a nie interpretacją czy oceną. Dobrze jest też pokazać, jak dane zachowanie ucznia wpływa na przyszłe wspólne relacje, osiągnięcia, możliwości. O informacji zwrotnej w swoim nauczaniu mówił B. Bloom, już w 1969 roku widział on konieczność stosowania ewaluacji, aby zapewnić informację zwrotną i przekazać uczniom wskazówki korygujące na każdym etapie procesu nauczania. Od wielu lat informację zwrotną w ocenianiu kształtującym proponuje Centrum Edukacji Obywatelskiej²⁹.

²⁸ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>.

²⁹ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>.

Informacja zwrotna przekazywana uczniom przez nauczyciela powinna składać się z czterech elementów:

- wyszczególnienia dobrych elementów pracy ucznia,
- wskazania tego, co wymaga poprawy,
- wskazania, w jaki sposób poprawić pracę,
- określenia kierunków dalszej pracy.

Źródło: *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy!* [w:] materiały CEO, red. M. Gregorczyk i M. Swat-Pawlicka, zeszyt 3.

Obecnie w szkole powszechnie stosowana jest ocena sumująca. W praktyce szkolnej pełni ona przede wszystkim funkcję informacyjną i selekcyjną. Informuje ucznia i jego otoczenie (rodziców, władze szkolne) o postępach w nauce. Jest jednak mało użyteczna przy planowaniu dalszego uczenia się.

Warto zastanowić się:

1. Jakie działania prowadzicie, by uczniowie znali cele uczenia się i stawiane wobec nich oczekiwania?
2. Jak zaznajamiacie uczniów z ich zadaniami związanymi z celem lekcji?
3. Jak pozyskujecie od uczniów informację zwrotną dotyczącą stopnia rozumienia formułowanych wobec nich celów i oczekiwań?
4. Czy i jak określiliście kryteria oceniania i jaki uczniowie mają na nie wpływ?
5. Jaką informację zwrotną przekazujecie uczniom?
6. Jak uczniowie odbierają informację zwrotną i czy pomaga im ona w uczeniu się?
7. Jakie formy pracy ucznia oceniacie?
8. W jakich sytuacjach oceniacie uczniów?
9. Jak, oceniając uczniów, uwzględniacie elementy samooceny i oceny koleżeńskiej?
10. Jak, oceniając uczniów, bierzecie pod uwagę ich predyspozycje i możliwości rozwojowe?
11. W jaki sposób motywujecie uczniów do aktywnego uczenia się?
12. W jaki sposób wspieracie uczniów w trudnych sytuacjach związanych z uczeniem się?
13. Jak kształtujecie u uczniów umiejętności uczenia się?
14. Jak wielu uczniów deklaruje, że wie, jak się uczyć?

Jak atmosfera w szkole wpływa na uczenie się?

Nauczyciel powinien wprowadzać na swoich lekcjach atmosferę sprzyjającą uczeniu się – tak stanowi treść wymagania. Wyniki badań pokazują,

że emocje towarzyszące każdemu z uczniów, ich motywacja do nauki oraz relacje uczeń–nauczyciel, pełnią ważną rolę w uczeniu się uczniów³⁰. W jaki sposób tworzyć dobrą atmosferę podpowiada Merrill Harmin: „Duch klasy objawia się w uczniach poczuciem własnej wartości, zaangażowaniem w proces uczenia się, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się”³¹. Atmosfera sprzyjająca uczeniu się to poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości oraz sprawstwa, wpływające korzystnie na przebieg lekcji i samorealizację uczniów, a także zaspokajające potrzebę szacunku i odpowiedzialności za własny rozwój. Danuta Sterna podkreśla, że czynnikiem wpływającym na pozytywną atmosferę w klasie jest brak rywalizacji. Twierdzi, że jeśli uczniowie uczą się tylko dla stopni lub po to, by być lepszym od kolegów i koleżanek, to nie ma w takiej klasie atmosfery do uczenia się³². Geoff Petty podkreśla wagę relacji oraz równych szans dla wszystkich uczniów. Mówi o tym, że wszyscy uczniowie muszą czuć, że są akceptowani i cenieni; że trud, jaki wkładają w naukę, jest zauważany oraz że są oceniani sprawiedliwie³³.

Zastanówcie się, czy tworzycie klimat sprzyjający uczeniu się, bez rywalizacji. Jeśli bowiem uczniowie uczą się tylko dla stopni lub aby być lepszym od koleżanek i kolegów, to nie ma w szkole dobrej atmosfery do uczenia się. Większość uczniów można zmotywować do nauki, gdy docenia się ich wysiłki, a nie porównuje ich pracę z innymi. **Jedyną racjonalną formą rywalizacji jest rywalizowanie z samym sobą, czyli porównywanie swoich osiągnięć w czasie.**

Pamiętajcie, że to Wy jako nauczyciele odpowiadacie za atmosferę w Waszej szkole i klasie. Od Was zależy, jakie reguły wprowadzicie i czy będziecie ich konsekwentnie przestrzegać. Aby Wasz wysiłek zakończył się sukcesem, musicie zbudować atmosferę współpracy, odpowiedzialności, wiary w siebie, samodzielności i świadomego uczenia się. Aby prowadzić uczniów do osiągnięcia sukcesów, nauczyciel musi stać się ich sojusznikiem, „odchodzącym od tablicy”, dzielącym się z nimi odpowiedzialnością, przyznającym się do popełnionych błędów.

³⁰ Michael Schneider, Elizabeth Stern *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć* [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, WoltersKluwer, Warszawa 2013.

³¹ Merrill Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*. Wydawnictwo Civitas, Warszawa 2003.

³² D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006, s. 22.

³³ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 84.

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Zastanówcie się, jaki klimat panuje w Waszej szkole:

1. Co oznacza dla Was (uczniów, nauczycieli, rodziców) przyjazna szkoła?
2. W jaki sposób nauczyciele i uczniowie w Waszej szkole współtworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się? Co świadczy o tym, że tworzą dobrą atmosferę?
3. Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?
4. Na ile nauczyciele pozwalają uczniom na wyrażanie własnych opinii?
5. Czy uczniowie lubią swoją szkołę?
6. W jaki sposób nauczyciele wspierają uczniów?

Jak pracować, by każdy uczeń odnosił sukcesy?

Coraz większe zainteresowanie budzą obecnie zagadnienia dotyczące możliwości intelektualnych i potencjału twórczego człowieka. Na współczesnej szkole spoczywa więc obowiązek podejmowania wciąż nowych przedsięwzięć, aby sprostać nie tylko aktualnym społecznym oczekiwaniom, ale przede wszystkim zainteresowaniom uczących się. Od szkoły wymaga się tworzenia dla swoich wychowanków warunków do optymalnego rozwoju.

W świetle obowiązujących przepisów takie cele mogą realizować wprowadzane w szkole innowacje pedagogiczne lub nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne i metodyczne. Innowacja może obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę lub grupę. W przypadku nowatorstwa intencją autorów rozporządzenia³⁴ było zwrócenie uwagi na takie działania, które są przykładami dobrej praktyki i pozwalają na wprowadzanie do systemu edukacji, a tak naprawdę do konkretnych szkół, nieszablonowych rozwiązań. Nie ma jednak gotowego zestawu przykładów, które należałoby uznawać za nowatorskie. Należy też pamiętać, że wartością nie jest nowatorstwo samo w sobie, ale jego **użyteczność** dla rozwoju uczniów.

Wskazówki

Jeśli chcecie, aby Wasza szkoła była innowacyjna:

- szukajcie różnych punktów widzenia; odmiennych, nieszablonowych sposobów myślenia; analizujcie różnice zdań,
- zastanówcie się, jak to zrobić w szkole, nie mówcie: „to niemożliwe”,
- rozłóżcie problemy na elementy, przyjrzyjcie się im, oceńcie, które są niezbędne, które niepotrzebne, których brak,
- szukajcie analogii, zastanówcie się, co określone sytuacje Wam przypominają, z czym się kojarzą,

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (DzU z 2002 poz. 56, nr 506 ze zm.).

- miejcie odwagę działać niekonwencjonalnie, inaczej niż wszyscy, ponieważ trzymanie się utartych schematów działania nie sprzyja rozwojowi w żadnej dziedzinie.

Pomyślcie też:

1. Jakie nowatorskie rozwiązania zmieniające kulturę organizacyjną szkoły są stosowane w szkole?
2. Na jakie potrzeby rozwojowe uczniów odpowiadają?

Jeśli wspominamy o nowatorskich rozwiązaniach w kontekście prawa oświatowego³⁵, pojawia się pytanie, czy każde nowatorskie rozwiązanie stosowane przez nauczyciela, służące rozwojowi uczniów, musi przejść procedurę opisaną w rozporządzeniu? Nie. Można przyjąć, że nauczyciel – innowator (za W. Kopałińskim³⁶) to człowiek wprowadzający nowe idee, pojęcia, zwyczaje, normy do jakiejś dziedziny, reformator. Kluczem do innowacji są ludzie posiadający odpowiedni potencjał intelektualny, otwarci na zmianę, identyfikujący się z celami szkoły zawartymi w jej koncepcji pracy i poszukujący nowych rozwiązań opartych na tym, co współcześnie w pedagogice uznaje się za wartościowe. Innowatorzy wystrzegać się przy tym powinni utartych schematów, wykazywać się kreatywnością w myśleniu oraz zachowaniu, a także zachęcać do tego innych³⁷.

Celem pracy nauczycieli jest nabywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności opisanych w podstawie programowej

Szkola, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- realizować podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego,
- realizować podstawę programową z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji,
- monitorować i analizować osiągnięcia każdego ucznia z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych,
- formułować i wdrażać wnioski z tych analiz.

Warto wiedzieć

³⁵ Kwestie te formalnie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 IV 2002 r. (DzU 2002/56/506, 2011/176/1051) w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki.

³⁶ W. Kopałiński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wydanie internetowe (www.slownik-online.pl).

³⁷ R. Lachowski. *Droga ważniejsza niż cel – wartości w życiu i biznesie*, Studio Emka, Warszawa 2012, s. 102.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- zadbać, aby wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniały się do poprawy efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych,
- zadbać, aby wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzały skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych,
- pracować w taki sposób, by uczniowie odnosili sukcesy na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy.

Niemożliwe jest uczenie się uczniów bez ich aktywnego zaangażowania. Wpływ na to, czego i jak się uczymy, wzmacnia poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania, a to przyczynia się do zwiększenia efektywności uczenia się i rozwoju kompetencji, które są potrzebne członkom współczesnego społeczeństwa.

Głównym celem kształcenia jest nabywanie przez wszystkich uczniów wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej. Jest ona, obok wymagań państwa, wyznacznikiem kierunku, w którym musi zmierzać każdy nauczyciel. W tym obszarze najpełniej może się zrealizować autonomia szkół, poprzez tworzenie przez nauczycieli autorskich programów nauczania, dostosowanych specjalnie do potrzeb i możliwości uczniów konkretnej klasy.

Czy uczniowie nabywają umiejętności i kompetencje?

Podstawa programowa wskazuje, w jakie kompetencje i na jakim poziomie musi zostać wyposażony uczeń na zakończenie danego etapu edukacyjnego. Ważne jest tutaj, aby wszyscy nauczyciele traktowali zadania, opisane w podstawie programowej, jako wyzwanie dla całej szkoły, a nie tylko dla nauczycieli danego przedmiotu. Kluczowe jest tutaj przekonanie, że umiejętność czytania ze zrozumieniem może być ćwiczona także na lekcjach matematyki i wychowania fizycznego, a umiejętność naukowego myślenia na lekcjach języka polskiego i plastyki.

Rolą szkół i placówek jest tworzenie takich warunków, w których uczniowie są aktywni, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji. Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach, wpływających na ich wszechstronny rozwój. Rolą nauczyciela jest wspieranie indywidualnej nauki, pozwalanie uczniom na znalezienie własnego rozwiązania problemu oraz uwzględnianie ich preferencji w wyborze metod pracy stosowanych na lekcji, dzięki czemu uczeń staje się współorganizatorem życia lekcyjnego i społecznego.

Nauczyciele muszą zrozumieć wagę zespołowego działania. Ich zadaniem obecnie nie jest bowiem jedynie przekazywanie określonej wiedzy, ale kompleksowe przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania we współczesnym świecie. Kompetencje tych, jak pisze G. Mazurkiewicz, poprzednie pokolenia nie potrzebowały w takim stopniu, w jakim potrzebują ich ci, którzy dzisiaj wchodzą w dorosłe życie³⁸.

Uwzględnienie osiągnięć uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych to niezbędny element ciągłości kształcenia. Chodzi o to, by kolejny etap edukacyjny nie rozpoczynał się od zera, ale uwzględniał wiadomości i kompetencje nabyte w poprzednim etapie. Stąd konieczność zapoznania się każdego nauczyciela z podstawą programową wcześniejszego etapu i tworzenie na bazie tej wiedzy swojego programu nauczania, obejmującego kolejne umiejętności bądź te same na wyższym poziomie. Wskazana jest tu również współpraca nauczycieli związana z dążeniem do realizacji całości podstawy programowej. Większość szkół, dysponując wynikami egzaminów, wykonuje tak zwane testy na wejściu z każdego przedmiotu z osobna. Warto przeprowadzać takie badania jako uzupełnienie informacji zebranych na podstawie danych dostępnych w szkole, zwłaszcza w przypadku uczniów kończących trzecią klasę szkoły podstawowej i kontynuujących naukę w tej samej szkole. Trzeba również pamiętać, że tego typu testy mają charakter diagnostyczny, czyli nie powinno się na ich podstawie oceniać uczniów. Nauczyciele więc, opierając się na swoim doświadczeniu, diagnozie oraz wynikach badań zewnętrznych, z powodzeniem mogą udzielić informacji na temat tego, w jakim stopniu podstawa programowa, obowiązująca na poprzednim etapie edukacji, została zrealizowana.

Integralną częścią podstawy programowej każdego przedmiotu jest zapis mówiący o tym, jakie są optymalne warunki i sposoby jej realizacji. W rozporządzeniu³⁹ mowa jest jedynie o zalecanych warunkach, gdyż nie zawsze zasoby materialne szkół lub ich możliwości organizacyjne pozwalają na wypełnienie tych warunków w całości.

Przeszkodą mogą być czynniki organizacyjne i społeczne. W zalecanych warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej wskazuje się potrzebę interdyscyplinarności, doświadczenia, stawiania pytań, podejmowania różnorodnych aktywności.

³⁸ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym zasady i wartości* [w:] red. G. Mazurkiewicz, *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków 2012.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2012 r. poz. 977 ze zm.).

Jak monitorować realizację podstawy programowej?

Każda szkoła zobowiązana jest do realizacji podstawy programowej, a za prawidłowy przebieg tego procesu odpowiada jej dyrektor, który powinien na bieżąco kontrolować i monitorować, czy i jak podstawa jest realizowana. Podstawa programowa nie wskazuje, w jakiej kolejności powinny być realizowane treści nauczania, nie dzieli ich na poszczególne lata nauki, nie określa hierarchii ich ważności ani czasu, jaki należy poświęcić na opracowanie poszczególnych zagadnień. Nauczyciele mogą zatem podjąć różne decyzje w sprawie kolejności realizacji treści nauczania lub w sprawie proporcji czasu przeznaczanego na zapoznanie z nimi uczniów. Mogą też w różny sposób poszerzyć zakres treści wskazany w podstawie programowej. Takie decyzje uwzględniane są w programach nauczania i dostosowanych do nich podręcznikach czy materiałach pomocniczych.

Aby sprawdzić, w jaki sposób realizowana jest podstawa programowa, dyrektor musi dowiedzieć się przede wszystkim, czy zaznajomieni są z nią nauczyciele. Aby w pełni zrealizować nową podstawę programową, nauczyciele muszą znać jej zapisy nie tylko w odniesieniu do własnego, ale też innych przedmiotów nauczanych na danym etapie edukacyjnym oraz na etapie poprzedzającym i kolejnym. Konieczne jest też pamiętanie o potrzebie wykorzystania wszystkich elementów podstawy programowej: celów, treści, zalecanych warunków i sposobów ich realizacji (rys. 1).



Rys. 1. Trzy elementy podstawy programowej podlegające monitorowaniu

Monitorowanie musi obejmować wszystkie elementy podstawy programowej i być realizowany na bieżąco przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów, zespoły przedmiotowe i klasowe oraz dyrektora. Monitorowanie musi mieć charakter ciągły, systematyczny, a przede wszystkim być działaniem celowym. Trzeba zastanowić się więc, czemu ma służyć monitorowanie podstawy progra-

mowej w Waszej szkole i jakie działania będziecie mogli podjąć opierając się na jego wynikach. Monitorując podstawę programową, pozyskujecie informacje o organizacji pracy szkoły i sposobach pracy nauczycieli, stawiając w centrum zainteresowania ucznia i jego indywidualne osiągnięcia.

Podstawa programowa wskazuje, co każdy uczeń powinien umieć, kończąc dany etap swojej edukacji. Kształcenie określonych w podstawie programowej umiejętności jest podstawowym obowiązkiem nauczyciela. Dyrektor i nauczyciele powinni więc monitorować osiągnięcia uczniów podczas całego procesu edukacyjnego i na podstawie wyników tego procesu planować i modyfikować działania, które pozwolą wszystkim uczniom na nabywanie pożądaných kompetencji.

Warto wiedzieć

Wyniki prawidłowo przeprowadzonego monitorowania obrazują poziom opanowania przez uczniów określonych podstawą programową umiejętności i wiadomości w kluczowych obszarach. Żeby dokonywana analiza służyła uzyskiwaniu przez uczniów lepszych wyników w nauce, zaś sformułowane wnioski były wdrażane do codziennej pracy z uczniami, nauczyciele muszą uwzględniać je w swojej pracy, a przede wszystkim zwracać uwagę na kształcenie tych umiejętności, które w wyniku diagnoz wypadły słabo.

Monitorując realizację podstawy programowej, odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. W jakim stopniu realizowane przez nauczyciela programy nauczania są zgodne z podstawą programową?
2. Jak nauczyciele kształcą opisane w podstawie programowej umiejętności?
3. Czy sprawdzając osiągnięcia edukacyjne uczniów nauczyciele uwzględniają umiejętności opisane w podstawie programowej?

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Monitorując realizację podstawy programowej konieczne jest sprawdzanie, czy działania podjęte w szkole w związku z realizacją podstawy programowej wpłynęły na wzrost osiągnięć uczniów i sukcesy edukacyjne szkoły.

Jak wykorzystać informacje o nabywaniu kompetencji przez uczniów?

Przykładowo: u kilku z uczniów stwierdzono trudności w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem, umiejętności analizowania, interpretowania i przetwarzania informacji podanych w różnej formie oraz korzystania z różnych źródeł informacji. Nauczyciele uczący w oddziale, do którego uczęszczają wspomniani uczniowie, wspólnie

Wskazówki

planują i realizują działania mające na celu wzmocnienie tych kompetencji niezależnie od nauczanego przedmiotu. Kluczowe jest bowiem to, że umiejętności te są kompetencjami ponadprzedmiotowymi, a ich wykształcenie jest istotne z punktu widzenia realizacji podstawy programowej. Na przykład nauczyciel wychowania fizycznego ćwiczy je, wręczając uczniom teksty z instrukcją wykonania ćwiczenia, matematyk zaś włącza w proces kształcenia więcej zadań tekstowych. Podobne działania realizują także pozostali nauczyciele.

Jak monitorować osiągnięcia uczniów?

Miarą sukcesu nie są tylko dyplomy i nagrody. Trzeba zwracać uwagę na osiągnięcia i sukcesy każdego ucznia, w odniesieniu do jego możliwości i indywidualnych predyspozycji. W toku nauki szkolnej uczeń bowiem poznaje, kim jest, kształtuje coraz pełniejszy obraz siebie, uwzględniając cały bagaż swoich talentów oraz swoje ograniczenia.

Wskazówki

W jaki sposób monitorować osiągnięcia uczniów?

Sposoby te powinien przewidywać każdy wewnątrzszkolny system oceniania. Ważne, aby podejmowane czynności, związane z monitorowaniem osiągnięć, odbywały się systematycznie i pozwalały na podjęcie działań dostosowanych do możliwości poszczególnych uczniów. Nauczyciel może robić to na wiele sposobów, przykładowo:

- sprawdzając, czy uczniowie właściwie zrozumieli treść nauczania,
- sprawdzając, w jaki sposób uczniowie wykonują zadania,
- odpytując ze zdobytej wiedzy,
- zwracając się do uczniów o podsumowanie danego zagadnienia,
- wykorzystując szybkie techniki badawcze,
- pytając uczniów, co sądzą o jego sposobie przekazywania wiedzy,
- dając uczniom możliwość zadawania pytań.

Podstawa programowa opisana jest językiem efektów kształcenia. Przykładowo, konstruując odpowiednie narzędzia badające osiągnięcie założonego efektu i opierając proces dążenia do efektu na ocenianiu kształtującym, można wyciągnąć właściwe wnioski na temat efektów kształcenia. Jeśli wdrażanie wniosków nie przekłada się na efekty i osiągnięcia uczniów, należy ponownie przemyśleć organizację procesów nauczania i tam poszukać recepty na poprawę tych osiągnięć. Ważna jest tutaj implikacja – przekładanie energii włożonej w analizowanie i wnioskowanie na efekty. Ważny jest jednak jeszcze jeden czynnik – świadomość wagi zespołowego działania. Każdy sukces naszego ucznia

jest naszym sukcesem. Warto zatem zadać sobie dwa pytania: co wynika z naszych działań oraz co robimy, albo czego nie robimy, aby nasi uczniowie odnieśli dalsze sukcesy? Ewaluacja może pomóc zastanowić się nad działaniami pomagającymi uczniom w osiągnięciu sukcesów zarówno w szkole, jak i po jej ukończeniu.

Jaki związek ma realizacja podstawy programowej z sukcesami uczniów?

Szkoła powinna służyć rozwojowi młodego człowieka i stwarzać mu możliwości rozwijania posiadanych uzdolnień. Podstawową powinnością nauczyciela jest pomóc uczniowi w poznaniu samego siebie i pokierowanie jego rozwojem zgodnie z odkrytymi zasobami zdolności i talentów. Jedno z najważniejszych zadań szkoły sprowadza się do stymulowania harmonijnego rozwoju ucznia poprzez odkrywanie wpisanych w jego naturę możliwości twórczych. W szkole uczeń powinien się dowiedzieć, jaki jest jego potencjał i jak może go wykorzystać w dorosłym życiu. Współczesna szkoła powinna gwarantować wszystkim uczniom wielorakie możliwości rozwoju. Ze strony nauczycieli istotne jest tworzenie w szkole klimatu fascynacji wiedzą i sztuką, tak aby zbudować w uczniu przekonanie, że warto się uczyć, warto dużo wiedzieć i umieć, warto rozumieć siebie i innych. Zadanie to nie jest łatwe, ale wykonalne. W takim klimacie uczeń ma szansę odkrycia posiadanych przez siebie zdolności oraz realizowania tych pasji i zainteresowań, które służą jego wszechstronnemu rozwojowi. W świetle zatwierdzonych zmian organizacyjnych w zakresie nowej podstawy programowej i ramowych planów nauczania każdy nauczyciel ma więcej możliwości wspomagania rozwoju uczniów, aby każdy z nich odnosił sukces na miarę swoich możliwości.

Ostatecznie na koniec każdego etapu edukacyjnego nauczyciele powinni zadać sobie następujące pytania:

1. Co będziemy uznawać za sukces wszystkich uczniów?
2. Jakie sukcesy edukacyjne odnoszą uczniowie?
3. Które działania nauczycieli były skuteczne, poszerzały wiedzę i rozwijały umiejętności uczniów?
4. Jakie metody i formy pracy sprzyjały rozwojowi umiejętności uczenia się uczniów?
5. Jaki jest poziom samodzielności i odpowiedzialności uczniów za własne uczenie się?
6. Które działania należy skorygować, aby zapobiec złym nawykom uczenia się?
7. Jakie są przyczyny nieosiągnięcia przez nauczycieli zakładanych celów?
8. Jak wzrost umiejętności uczenia się wpływa na motywację uczniów?

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Zadaniem szkoły jest pobudzanie i wspieranie aktywności uczniów

Warto wiedzieć

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- angażować uczniów w zajęcia prowadzone w szkole w taki sposób, by chętnie w nich uczestniczyli,
- stwarzać sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- stwarzać uczniom możliwość inicjowania i realizacji różnorodnych działań na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły i społeczności lokalnej oraz angażowania w te działania innych osób.

Wcześniejsze nasze rozważania na temat postulatów zawartych w wymaganiach i dotyczących organizacji procesów edukacyjnych, motywowania uczniów, ich świadomego uczestniczenia w procesie uczenia się, prowadzą do wniosków, że niemożliwe jest prowadzenie efektywnego procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Warunkiem autentycznej aktywności uczniów jest jednak zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa poprzez stworzenie właściwej atmosfery uczenia się i stawianie celów, które pozwalają uczniom zrozumieć sens tego, co robią.

Warto wiedzieć

Stefan Szuman⁴⁰ wskazuje, że istnieją dwie różne postaci aktywności. Pierwszy typ to aktywność pozorna, drugi – aktywność własna. Szuman podaje przykłady sytuacji, w których można zaobserwować aktywność pozorną:

- „Sytuacja pierwsza. Dziecko przejawia ruchliwy temperament. Dużo mówi, nie mając nic rzeczowego do powiedzenia. Jest czynne, ale nie rozwija działalności naprawdę do czegoś przydatnej, celowej. Powiemy, że jest to jednostka niepokojna o niepoohamowanej ruchliwości;
- Sytuacja druga. Dziecko ujawnia narzucającą się, wzmożoną aktywność, której źródłem jest ambicja. Ruchliwość i aktywność, które towarzyszą tej działalności, są tak naprawdę niewiele warte, gdyż realizowane są wyłącznie dla uzyskania czyjejś aprobaty, a nie ku własnemu zadowoleniu, własnej satysfakcji czy radości odkrycia istoty problemu. Działaniu dziecka w takiej sytuacji zazwyczaj towarzyszy wyłącznie motywacja zewnętrzna, wynikająca z takich powodów, jak stopnie, punkty czy nagrody. Działanie takiego dziecka jest ukierunkowa-

⁴⁰ S. Szuman, *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie lat 7–14*, „Nowa Szkoła” nr 6/1956.

ne zadaniowo i służy porównywaniu się z innymi na zasadzie: «chcę osiągnąć w tym działaniu więcej niż inni»;

- Sytuacja trzecia. Obserwowane dziecko to pracowita jednostka, tak zwana mrówka. Aktywność, która towarzyszy ujawnianej przez nie działalności, wynika z nawyku i nabytej rutyny. Jest realizowana bez entuzjazmu i radości, jakie powinny towarzyszyć aktywności własnej. W zasadzie dziecko nie wie, po co pracuje czy uczy się. Odrabia lekcje, bowiem nadmierna pilność («kucie») stała się jego drugą naturą⁴¹.

Przeciwieństwem takiej aktywności jest aktywność własna – rzeczywista, samodzielna, wynikająca z własnej inicjatywy dziecka, zmierzająca do rozwiązania problemu i poszukująca własnych dróg jego rozwiązania, a także będąca dla dziecka źródłem satysfakcji⁴².

Jak aktywizować uczniów?

Interesuje nas wyłącznie aktywność własna, czyli związana z wewnętrzną motywacją ucznia i świadomością jej wartości, celu i formy. Z taką aktywnością uczniów wiąże się również branie odpowiedzialności przez nich za własny rozwój. Mówiąc o zaangażowaniu w zajęcia, myślimy o wszystkich zajęciach odbywających się w szkole, zarówno obowiązkowych, jak i nieobowiązkowych. Jak pisze Grzegorz Mazurkiewicz, wyzwaniem dla szkół i placówek jest tworzenie warunków, w których uczniowie są aktywni w trakcie procesu edukacyjnego, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji⁴³. Wspomniany już wcześniej Sugata Mitra obrazuje swój wykład fragmentami filmów z różnych zajęć, zrealizowanych w różnych częściach świata. Widać tam dzieci rozwiązujące z ogromnym zaangażowaniem zadania, tworzące mapy mentalne, sięgające do różnych źródeł informacji, wspomagające siebie nawzajem w uczeniu się. Wszystko to dzieje się bez obecności nauczyciela, którego zadaniem ma być tylko (i aż) zadawanie pytań i zachwyt nad wynikami pracy dzieci⁴⁴.

Czy uczniowie chętnie uczestniczą w zajęciach? Marcin Jewdokimow w analizie wyników ewaluacji zewnętrznej w zakresie omawianego wymagania wnioskuje, że dla około 40 proc. uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych zajęcia nie są angażujące⁴⁵. Agnieszka Borek i Beata Domerecka, analizując dane

⁴¹ Ibidem.

⁴² E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 25.

⁴³ Red. G. Mazurkiewicz, *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków 2012.

⁴⁴ S. Mitra: *Build a School in the Cloud*, http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html,

⁴⁵ M. Jewdokimow, „Uczniowie są aktywni”? *Analiza wymagania [w:] Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 123.

z ewaluacji zewnętrznej, zauważają korelację między poziomem zainteresowania uczniów tym, co się dzieje na lekcji, a poziomem ich aktywności: odsetek uczniów zaciekawionych i uczniów aktywnych jest niemal taki sam (dotyczy to wszystkich typów szkół)⁴⁶. Jeśli zajęcia są nudne, nie angażują. Wyzwaniem dla dyrektorów szkół jest więc wymaganie od nauczycieli prowadzenia zajęć w taki sposób, aby byli dla uczniów przewodnikami w drodze do rozwoju, a droga ta była dla uczniów ciekawym, pasjonującym przeżyciem. Jak to zrobić? Alicja Pacewicz twierdzi, że znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki⁴⁷. Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie powinni na lekcji odpowiadać na pytania, rozwiązywać problemy, analizować, dyskutować, polemizować ze sobą, a także realizować projekty (również międzyprzedmiotowe).

Warto wiedzieć

W jaki sposób nauczyciele mogą pobudzać i wspierać aktywność uczniów? Dobór metod zależy od wiedzy i umiejętności nauczyciela oraz jego znajomości uczniów, których ma aktywizować. Robert Marzano podaje dziewięć kroków, które mogą angażować uczniów⁴⁸:

- krok 1 – różnego rodzaju gry, które nauczyciel może włączać do programu swoich lekcji,
- krok 2 – wykorzystywanie zjawiska rywalizacji w duchu zabawy poprzez dzielenie klasy na zespoły i przydzielanie zadań,
- krok 3 – stymulacje kontrolujące tempo zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi,
- krok 4 – wykorzystanie aktywności fizycznej poprzez ćwiczenia śródlekcyjne,
- krok 5 – stosowanie odpowiedniego tempa w zarządzaniu klasą,
- krok 6 – wykazywanie zapału i entuzjazmu wobec nauczanych treści,
- krok 7 – aranżowanie wśród uczniów przyjacielskich sporów na temat treści omawianych na lekcji. (W czasie lektury zalecanych warunków i sposobów realizacji podstawy programowej znajdziemy liczne możliwości zastosowania tego kroku),
- krok 8 – zachęcanie uczniów do mówienia o sobie,
- krok 9 – dostarczanie uczniom nietypowych informacji, pobudzających ich do myślenia i działania. (Mogą to być również anegdoty związane z tematem, który aktualnie jest omawiany.)

⁴⁶ A. Borek, B. Domerecka, *Procesy nieuświadomionego uczenia się bez zaciekawienia*, maszynopis.

⁴⁷ A. Pacewicz, *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 173.

⁴⁸ R. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.

Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach wpływających na ich wszechstronny rozwój. Rolą nauczyciela jest wspieranie indywidualizowania nauki, pozwalanie uczniom na znalezienie własnego rozwiązania problemu oraz uwzględnianie ich preferencji przy wyborze metod pracy stosowanych na lekcji, dzięki czemu uczeń staje się współorganizatorem życia lekcyjnego i społecznego w szkole. Każdy człowiek jest aktywny na swój własny sposób, a jego działanie powinno wpływać pozytywnie na poczucie własnej wartości, aby jego rozwój przebiegał prawidłowo. Kształtowanie takiej aktywności wymaga wysiłku odpowiedzialnego nauczyciela, który poprzez odpowiedni dobór metod nauczania i uczenia się będzie stymulował rozwój ucznia, pobudzał go do działania w celu zdobywania wiedzy. Nauczyciel powinien tak organizować proces dydaktyczny, aby wywoływać w uczniach uczucia pozytywne, np. zaciekawienie czy radość z odkrywania nowych zjawisk. Ważnym zadaniem jest zatem stworzenie w klasie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej nauce. Nauczyciel nie powinien występować w roli eksperta, który wszystko wie najlepiej: jaki uczeń powinien być i co powinien robić dla własnego dobra. Powinien być raczej przewodnikiem dla swoich uczniów, osobą tworzącą odpowiednie warunki i wspomagającą proces uczenia się.

Pamiętajcie, że aby umożliwić uczniom uczenie się w działaniu, nauczyciel powinien tworzyć jak najwięcej sytuacji bogatych w przeżycia inspirujące ucznia do aktywności. Uczeń jest w stanie kierować swoim procesem uczenia się, jest też w stanie ocenić swoje osiągnięcia, należy go tylko obdarzyć zaufaniem i traktować podmiotowo. Każde dziecko jest zdolne do uczenia się, ale każde uczy się inaczej.

Wskazówki

Zastanówcie się więc, czy w Waszej szkole przeszliście:

- od nauczania uczniów do wspomnienia ich samodzielnego uczenia się,
- od pozycji nauczyciela jako osoby nauczającej do nauczyciela jako osoby tworzącej warunki i wspomagającej proces uczenia się,
- od uczniów jako adresatów przekazywanej wiedzy do uczniów jako osób uczących się w sposób twórczy.

Nowoczesne technologie dają nam nowe możliwości, wielu nauczycieli wykorzystuje je w codziennej pracy do angażowania uczniów. Mogą to być popularne lub tworzone specjalnie na okoliczność współpracy blogi czy portale społecznościowe, wykorzystywane do realizacji zadań czy dyskusji o nich. Do angażowania uczniów wykorzystać można również znajomości z uczniami mieszkającymi w różnych krajach świata, co daje np. bardzo dobre efekty w nauczaniu języków. W Internecie znajduje się wiele stron adresowanych do nauczycieli, na których znaleźć można inspiracje do anga-

zowania uczniów. Ken Robinson w swoim wykładzie o konieczności zmiany paradygmatu współczesnej edukacji⁴⁹, ironizując na temat epidemii ADHD, twierdzi, że usypiamy dzieci, zamiast wykorzystać ich umiejętność *multi-taskingu*, czyli wielozadaniowości, tj. jednoczesnego operowania różnymi źródłami w celu np. zdobywania kompetencji lub wykonywania zadań. Robinson namawia do tego, aby poprzez odpowiednie organizowanie procesów kształtować u uczniów myślenie dywergencyjne, tj. sprzyjające generowaniu różnorodnych rozwiązań tego samego zagadnienia. Doskonałym przykładem takiego działania jest idea „Odysei Umysłu”⁵⁰, realizowana w wielu polskich szkołach.

Ważne jest, żeby każdy nauczyciel zdał sobie sprawę, iż to nie w „aktywności” metod tkwi istota pracy nauczyciela i uczniów, lecz w czynnościach uczestników procesu kształcenia, którzy się nimi posługują. Każda z metod może być realizowana zarówno w sposób aktywny, jak i bierny. Współczesna szkoła ma uczyć umiejętności i kompetencji, a nie ograniczać się do reprodukcji wiedzy szkolnej. Koncentrując się na kształtowaniu umiejętności i kompetencji uczniów, szkoła staje przed koniecznością stwarzania im przestrzeni do samodzielnego (co nie oznacza samotnego) działania i myślenia.

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Zwróćcie więc uwagę, czy:

- ułatwicie uczniom zdobywanie wiedzy, a nie „dostarczacie” jej,
- zachęcacie do poszukiwań – zamiast podawać informacje,
- stwarzacie warunki do dokonywania własnych odkryć, czy dajecie gotowe rozwiązania,
- przywiązujecie dużą wagę do przemyśleń uczniów, czy też dajecie gotowe formułki,
- raczej stawiacie pytania, czy podajecie gotową wiedzę,
- potraficie zaciekawić ucznia przedmiotem, którego uczycie, czy też realizujecie program, nie zważając na poziom zainteresowania nim uczniów,
- jasno tłumaczycie zagadnienia na lekcji,
- wspieracie uczniów w samodzielnym uczeniu się i uczeniu się od innych uczniów,
- efektywnie wykorzystujecie czas na zajęciach,
- chętnie odpowiadacie na pytania uczniów,
- okazujecie życzliwość i sympatię każdemu uczniowi.

⁴⁹ http://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8.

⁵⁰ „Odyseja Umysłu” – program edukacyjny stworzony w 1978 roku przez C. Samuela Micklusa, organizowany przez fundację Odyssey of the Mind, mający na celu rozwijanie zdolności twórczych i zachęcanie do kreatywnego rozwiązywania problemów. Program objęty jest patronatem Ministra Edukacji Narodowej.

Aktywność uczniów to nie tylko udział w lekcjach, ale również zaangażowanie w życie szkoły. Nie chodzi jednak jedynie o uczestnictwo w organizowanych przez szkołę konkursach, corocznych uroczystościach, imprezach, dyskotekach, wycieczkach, wyjściach do kina, teatru itp. Aktywność uczniów i ich zaangażowanie w życie szkoły powinny wynikać z ich zainteresowań i zdolności, powinny dawać możliwość realizowania własnych pomysłów i inicjatyw.

Uczniowie spędzają w szkole znaczną część swojego życia, dlatego powinni mieć wpływ na życie szkolne. Wielu uczniów angażuje się w dodatkowe działania proponowane przez nauczycieli i innych uczniów. Są oczywiście również uczniowie, którzy sami zgłaszają pomysły i organizują życie szkolne. Jeśli umożliwi się uczniom działanie i przedstawi jego warunki i zasady, to z całą pewnością zaangażują się oni w organizację życia szkolnego i aktywny udział w nim. W niektórych szkołach dorośli zakładają z góry, że uczniowie są bierni i nieporadni i że należy organizować wszystko za nich. W ten sposób pozbawia się młodych ludzi przestrzeni i okazji do samodzielnego działania. Przełamanie tej bariery i zachęcenie uczniów do wzięcia odpowiedzialności za życie szkolne oraz do aktywności nie jest łatwe, ale z całą pewnością przynosi pozytywne skutki, większość młodzieży bowiem chce działać i chętnie włącza się do różnych akcji. Oczywiście jest, że im więcej uczniów będzie angażowało się w życie szkolne i miało okazję o nim dyskutować, tym więcej osób będzie zadowolonych z tego, co dzieje się w szkole. Uczniowie, którzy wiedzą, że ich zaangażowanie nie pozostaje bez odpowiedzi, a ich głos jest brany pod uwagę, z całą pewnością będą chętniej rozmawiać o swoich problemach i uczestniczyć w procesie podejmowania decyzji. Taki system sprawia, że uczniowie przejmują odpowiedzialność za funkcjonowanie społeczności szkolnej. Nawet jeśli zapadną decyzje, z których część osób będzie niezadowolona, to będą oni mieli świadomość tego, że dano im prawo do dyskusji i wypowiedzi, a ich argumenty zostały wysłuchane i rozważone.

Jeśli chcecie, by uczniowie w Waszej szkole byli aktywni, zadbajcie o to, by:

- traktować ich podmiotowo,
- zapewnić im poczucie bezpieczeństwa,
- uczyć przez doświadczenie,
- uczyć umiejętności,
- nie zapominać, że w procesie uczenia się ważny jest nie tylko intelekt, ale też emocje,
- pozwalać, aby uczniowie znali rezultaty własnego uczenia się i mieli wpływ na jego proces,
- wzmacniać pożądane zachowania,
- zwracać uwagę na informację zwrotną wspomagającą uczenie się uczniów,
- zachęcać uczniów do samooceny.

Zwróćcie uwagę czy oraz jak często:

- realizujecie zajęcia w sposób pozwalający na aktywność uczniów i stwarzacie sytuacje motywujące ich do uczenia się,
- dajecie możliwość samodzielnego i zespołowego rozwiązywania problemów,
- uczniowie mają szansę pracować w parach lub grupach,
- uczniowie korzystają z różnorodnych źródeł informacji,
- angażujecie uczniów w proces planowania zajęć,
- stwarzacie uczniom możliwość identyfikowania ich mocnych stron i szans rozwojowych przez eliminowanie słabości,
- stosujecie metody sprzyjające podnoszeniu umiejętności współpracy,
- dajecie uczniom możliwości funkcjonowania w różnych rolach.

Zastanówcie się również:

1. Jak wielu uczniów aktywnie uczestniczy w zajęciach lekcyjnych realizowanych w szkole/placówce?
2. W jaki sposób przejawia się zaangażowanie uczniów?
3. Jak wielu uczniów ma możliwość aktywnego uczestniczenia w działaniach realizowanych w szkole/placówce?
4. W jaki sposób nauczyciele aktywizują uczniów, zarówno w czasie lekcji, jak i na zajęciach organizowanych poza lekcjami?
5. Czy te działania mają charakter powszechny?
6. Jak wielu uczniów zgłasza swoje inicjatywy?
7. Jak wiele z tych inicjatyw jest realizowanych?
8. Jakich obszarów dotyczą inicjatywy uczniów?

Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnej społeczności

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- zapewniać uczniom bezpieczeństwo fizyczne, emocjonalne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej opierać na wzajemnym szacunku i zaufaniu,
- zapewniać możliwość współpracy uczniów w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego,
- dbać, aby zasady postępowania i współżycia w szkole były uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- wspólnie z uczniami i rodzicami analizować podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań,
- oceniać ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikować.

Norma to przepis określający, jak powinna postępować osoba, która należy do danej grupy czy do określonej społeczności⁵¹. Można też powiedzieć, że jest to przyjęty w danej grupie społecznej określony sposób zachowania jednostki lub wskazówka właściwego zachowania w danej sytuacji. Uzgodnienie norm, ich konsekwentne przestrzeganie jest podstawą bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego uczniów oraz pozytywnych relacji pomiędzy członkami społeczności.

Jakie normy mogą funkcjonować w szkole? Które z nich możemy uzgodnić wspólnie?

Normy obowiązujące w szkole mogą i powinny wynikać z przyjętej koncepcji i wartości jej towarzyszących. Uzgodnienie tych norm i ich sformalizowanie także w postaci programu wychowawczego i programu profilaktyki należy do kompetencji rady rodziców określonych w art. 54 ust. 2 p. 1a, b ustawy o systemie oświaty⁵². To bowiem rada rodziców uchwała program wychowawczy i program profilaktyki w porozumieniu z radą pedagogiczną, uwzględniając wszelkie działania wychowawcze i profilaktyczne realizowane przez nauczycieli. Ustawodawca włącza w ten sposób rodziców w działania wychowawcze szkoły. Dlatego udział rodziców nie może tylko polegać na tym, że jedynie akceptują lub „uchwalają” dokument przygotowany przez zespół nauczycieli. Wymaganie mówi o społeczności, która za pomocą demokratycznych mechanizmów, w drodze debat i dyskusji, uzgadnia obowiązujące normy, które służą dobru wspólnemu. Chodzi o faktyczną, powszechną dyskusję w małej społeczności, którą jest szkoła. Ustalenie bowiem wspólnych zasad i ich konsekwentna realizacja zapewnić ma poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Grzegorz Mazurkiewicz pisze, że „poznawanie zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej i społeczeństwa stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie grup”⁵³.

⁵¹ T. Pilch, I. Leparczyk (red.). *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.

⁵² Ustawa z dnia 7 IX 1991 r. (DzU 2004/256/2572, 109/1161, 2003/137/1304, 2004/69/624, 273/2703, 281/2781, 2005/17/141, 131/1091, 122/1020, 2003/137/1304, 2005/167/1400, 94/788, 249/2104, 2006/144/1043, 208/1532, 227/1658, 2007/42/273, 80/542, 120/818, 115/791, 80/542, 181/1292, 180/1280, 2008/70/416, 145/917, 216/1370, 145/917, 2009/6/33, 31/206, 56/458, 2008/145/917, 235/1618, 2009/56/458, 219/1705, 2010/44/250, 54/320, 148/991, 127/857, 2009/157/1241, 2011/106/622, 112/654, 2009/56/458, 2011/205/1206, 149/887, 205/1206) o systemie oświaty.

⁵³ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym – zasady i wartości* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, Kraków 2012.

Klimat szkoły i bezpieczeństwo uczniów

Na jakość relacji wpływa dobra komunikacja, umiejętność słuchania, ustalenie i konsekwentne przestrzeganie reguł zachowania, pozytywne nastawienie do ludzi. Od społeczności szkolnej, czyli od uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników zależy, czy podejmie działania zmierzające do tworzenia dobrego klimatu. Można powiedzieć, że „klimat to złożona strefa posiadająca własną strukturę; jest to zjawisko, a równocześnie proces; ponieważ wbrew jego względnej stabilności, uczestnicy (uczniowie, nauczyciele, a także inni pracownicy szkoły) znajdują się we wzajemnych kontaktach, które mają wpływ na ich zachowanie. Z tego wynika, że sposób zachowania się konkretnego ucznia nie jest wyłącznie manifestacją jego indywidualnych cech. Na przejawy te ma wpływ klimat szkoły i klasy, a więc środowisko społeczne, w którym uczeń żyje, które na niego wpływa, do którego się w większym lub mniejszym stopniu dostosowuje” (Erich Petlak, 2007)⁵⁴.

Z wielu badań wynika⁵⁵, że tylko w atmosferze zaufania, zrozumienia i wsparcia ze strony dorosłych dzieci i młodzież mogą rozwijać cały swój potencjał. Cyklicznie prowadzone badania ankietowe HBSC na temat zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej w wieku 11, 13 i 15 lat, w kontekście uwarunkowań psychospołecznych, pokazują, że klimat panujący w szkole ma istotny wpływ na postawy i zachowania uczniów. Z przeglądu badań wynika, że najczęściej sukcesów dydaktycznych i najmniej problemów wychowawczych mają szkoły, które postawiły na budowanie przyjaznych, wspierających relacji społecznych, w których uczniowie czują, że nauczyciele są dla nich bliskimi osobami i traktują ich z szacunkiem. Zaangażowanie uczniów, oceniających nauczyciela jako wspierającego, jest trzykrotnie większe niż tych, którzy podobnego wsparcia nie doświadczają. Relacje nauczyciel–uczeń stanowią kluczowy element klimatu klasy i szkoły. Dobre relacje z nauczycielem (znaczącym dorosłym spoza rodziny) dają dziecku i nastolatkowi poczucie przynależności, pomagają w tworzeniu spójnej tożsamości oraz rozwijają umiejętności psychologiczne i społeczne.

Klimat szkoły można kształtować poprzez:

- prawidłowe relacje interpersonalne między wszystkimi uczestnikami życia szkoły,
- budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku, zrozumieniu, współpracy i zaufaniu,

⁵⁴ E. Petlak, *Klimat szkoły, klimat klasy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

⁵⁵ Weibel W., Bessoth R., *Führungsqualität an Schweizer Schulen; Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden*, Bildung Sauerländer, Aarau 2003, Pyżalski J., Merecz D. (red.) (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls, *Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów*, praca finansowana ze środków statutowych Instytutu Psychiatrii i Neurologii przeznaczonych na działalność naukową w latach 2010 i 2011, Kulesza M. (2007), *Agresja i przemoc uczniowska a klimat szkoły. Analiza porównawcza, 2003–2007*, http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56:badaniaad-agresji-przemoc-w-szkole&Itemid=1148.

- przyjazną atmosferę, sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi, zarówno uczniów, rodziców, jak i członków społeczności lokalnej,
- równe traktowanie wszystkich członków społeczności szkolnej,
- łagodzenie napięć i wspólne rozwiązywanie problemów,
- zlikwidowanie barier: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic,
- zintegrowanie całej społeczności szkolnej w budowaniu właściwego wizerunku szkoły,
- pozytywne nastawienie rodziców do szkoły, zaangażowanie i ich aktywne uczestnictwo w życiu szkoły,
- podejmowanie działań integrujących społeczność szkolną (wycieczki, rajdy, biwaki, akcje artystyczne, charytatywne itp.).

Jak budować klimat szkoły?

Należy uświadomić sobie, że budowanie pozytywnego klimatu to proces długotrwały i złożony. Do odniesienia sukcesu konieczne jest zaangażowanie wszystkich osób reprezentujących społeczność szkolną – uczniów, nauczycieli, rodziców, a często przedstawicieli społeczności lokalnej. Przy tak złożonym zadaniu należy zbudować koalicję osób, dla których taki cel jest ważny i którzy gotowi będą opracować plan i koordynować działania.

Pamiętać również należy, że:

- pozytywne nastawienie uczniów do szkoły jest pierwszym krokiem do sukcesu,
- wszyscy członkowie szkolnej społeczności muszą wiedzieć, że klimat szkoły zależy od nich, ponieważ są współgospodarzami placówki,
- warunki lokalowe szkoły – piękna, zadbane, kolorowa szkoła sprzyja dobrym wzajemnym kontaktom,
- kształtowanie klimatu powinno odbywać się poprzez zintegrowanie wszystkich środowisk ukierunkowanych na jeden cel.

Z klimatem nierozdzielnie wiąże się bezpieczeństwo w szkole, w wielu wypadkach będące wyznacznikiem tego, czy dana szkoła dobrze realizuje swoje zadania, czy jest postrzegana, zwłaszcza przez rodziców, jako szkoła przyjazna dla ich dzieci. Zapewnienie uczniom bezpieczeństwa w szkole, na wycieczkach, w czasie wakacji i ferii zimowych należy do najważniejszych obowiązków dyrektorów, nauczycieli, opiekunów.

Problematyka zapewnienia uczniom bezpieczeństwa stanowi ważny element organizacji pracy szkoły. Zakres stosowania przepisów dotyczących bezpieczeństwa uczniów i osób przebywających na terenie placówki oświatowej w kontekście odpowiedzialności prawnej jest uzależniony od pełnionej w placówce funkcji. Jest on najszerszy, zwłaszcza w odniesieniu do przepisów prawa pracy i niektórych regulacji oświatowych, w stosunku do dyrektora (jest on pracodawcą i kierownikiem zakładu pracy).

Kwestię bezpieczeństwa uczniów podnoszą dwa fundamentalne dla funkcjonowania systemu oświaty w Polsce akty normatywne:

- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (DzU z 2006 r. nr 97, poz. 674 ze zm.).

Przepisy wykonawcze zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (DzU z 2003 r. nr 6, poz. 69 ze zm.). W § 2 podkreślono, że „dyrektor zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pobytu w szkole lub placówce, a także bezpieczne i higieniczne warunki uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek”. Ściśle z zagadnieniem zapewniania bezpieczeństwa w placówce wiąże się problematyka wychowania, profilaktyki oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z uwagi na fakt, że procesy wychowawcze z reguły przenikają procesy dydaktyczne i opiekuńcze, mamy wiele regulacji prawnych, w których problematyka ta jest obecna, np.: podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, która określa działalność wychowawczą i profilaktyczną, podstawa programowa kształcenia w zawodach czy też przepisy odnoszące się do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej i inne.

Bezpieczeństwo jest bardzo rozległym zagadnieniem. Kwestie bezpieczeństwa reguluje obowiązujące prawo, ale bezpieczna szkoła to nie tylko paragrafy, procedury, regulaminy. To również tworzenie bezpiecznego środowiska i przyjaznego klimatu szkoły oraz kształtowanie pozytywnego kontekstu uczenia się i odpowiednich warunków organizacyjno-instytucjonalnych temu służących. Istotnym elementem szkoły zapewniającej bezpieczeństwo jest budowanie wewnętrznej motywacji do nauki, uczenie dokonywania świadomych wyborów przez uczniów i odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Przedmiotem nieustannej troski dorosłych powinno być także dążenie do stworzenia warunków sprzyjających uczeniu się. Tylko bezpieczna pod względem fizycznym, emocjonalnym i psychicznym szkoła może zapewnić dziecku prawidłowy proces uczenia się i wychowania. Tylko taka szkoła może uczyć dziecko odpowiedzialności i szacunku dla siebie i drugiego człowieka.

A jak jest
w Waszej szkole?

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Co wiecie o bezpieczeństwie uczniów w Waszej szkole? Na ile, Waszym zdaniem, uczniowie czują się bezpiecznie? Co o tym świadczy, że uczniowie czują się bezpiecznie?
2. W jaki sposób dbacie o bezpieczeństwo uczniów?
3. Czy rozmawiacie z uczniami na temat bezpieczeństwa w szkole? W jakich sytuacjach?

Ile możemy razem działać – demokracja w szkole

Wartością nazywane jest wszystko co cenne, godne pożądania lub wyboru. W aspekcie wychowania definiuje się wartość jako coś, co ma znaczenie dla człowieka, co nadaje sens jego poczynaniom, co stanowi cel ludzkich dążeń. Za podstawowe wartości społeczeństwa demokratycznego uznawane są: wolność, równość, sprawiedliwość. Demokracja to współuczestnictwo w rządzeniu wszystkich członków społeczności, wspólne podejmowanie decyzji, ale też przejmowanie odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie. Demokracja nie ogranicza się tylko do podejmowania decyzji większością głosów i możliwości współdecydowania o wszystkim. To także interesowanie się tym, co się dzieje w najbliższym otoczeniu, gotowość do jego współtworzenia, poczucie odpowiedzialności za nie.

Celem działania szkół jest inspirowanie i wspieranie dziecka w jego rozwoju tak, by stało się ono świadomym, odpowiedzialnym, empatycznym i społecznym dorosłym, mającym poczucie własnej wartości. W szkole dziecko uczy się odpowiedzialności za dokonane wybory i podjęte decyzje oraz uczy się uczestniczyć w demokratycznej społeczności, współtworząc i jednocześnie przestrzegając jej praw i zasad.

Aby pojąć istotę nauki w szkołach funkcjonujących na podstawie wartości demokratycznych, należy zrozumieć różnicę pomiędzy procesem „uczenia się” a procesem „nauczania”. Człowiek uczy się, działając i doświadczając rezultatów swojego działania. Szkoły takie nakierowane są na proces „uczenia się”, umożliwiając uczniom nie tylko zdobycie wiedzy i umiejętności akademickich, ale przede wszystkim stwarzając im warunki do zarządzania własnym procesem uczenia się i dostosowania go do własnych potrzeb, możliwości i aspiracji. Uczenie się jest procesem realizowanym przez ucznia (w przeciwieństwie do nauczania, które jest procesem przekazywania wiedzy realizowanym przez nauczyciela).

Każdy uczeń ma możliwość samodzielnie kształtować własny proces uczenia się oraz decydować czego, jak i kiedy chce się uczyć, biorąc pod uwagę swój indywidualny styl oraz tempo uczenia się. Zadaniem szkoły jest ten proces wspierać. Rolą nauczyciela jest służyć inspiracją i wsparciem dla uczniów w ich indywidualnym procesie uczenia się. Nauczyciel obdarzający dzieci szacunkiem, wykorzystujący swe umiejętności praktyczne, potrafiący zaciekawić tematami swych zajęć, staje się dla dzieci naturalnym autorytetem. Ponadto nauczyciel ma zachęcać do tego, co jest najistotniejsze, do eksperymentowania, kwestionowania gotowych i szukania własnych rozwiązań.

W codziennym życiu szkoły pojawiają się spory lub konflikty, problemy – demokracja szkolna może służyć ich rozwiązywaniu. W sytuacjach konfliktowych każda ze stron ma prawo przedstawić swoje stanowisko i każda ze stron ma prawo być wysłuchana. A decyzja o sposobie rozwiązania problemu jest podejmowana w drodze wspólnych ustaleń. Bardzo rzadko się zdarza, by ten proces nie działał. Uczniowie z akceptacją stosują się do rozwiązań, w których tworzeniu sami uczestniczyli.

Wskazówki

Jak uczyć demokracji w szkole?

Szkolna edukacja domaga się nie tyle uczenia o demokracji i wolności, ale praktycznego uczenia młodych ludzi demokratycznych i obywatelskich postaw, reguł oraz konkretnych zachowań. Zadaniem szkoły przestaje być nauczanie, a staje się nim skuteczne organizowanie uczenia się i wspieranie indywidualnego rozwoju uczniów. Nauczyciel pełni w tym procesie rolę sprawnego organizatora. Wymaga to zasadniczej zmiany filozofii i strategii zarządzania oraz organizacji pracy szkoły oraz poszczególnych jej zajęć. Dobra edukacja domaga się wzrostu wzajemnego zaufania, odpowiedzialności, samodzielności i kreatywności uczniów i wzajemnego szacunku oraz rzeczystwej podmiotowości zainteresowanych stron.

Aby to osiągnąć, należy:

- demokratycznie kształcić i doskonalić... – edukować nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczność lokalną,
- stosować demokratyczne procedury na co dzień wobec wszystkich członków szkolnej społeczności,
- podnosić stan znajomości i przestrzegania praw oraz zasad demokracji w szkole,
- przekonać wszystkie podmioty środowiska szkolnego, że demokratyczna szkoła wymaga szacunku wobec praw ucznia, ale też wobec praw rodzica i nauczyciela,
- tworzyć uczniom i rodzicom warunki do udziału w procesie decyzyjnym,
- promować współpracę między poszczególnymi grupami społeczności szkolnej z naciskiem na debatę i powszechne uczestnictwo,
- zachęcać uczniów, rodziców i nauczycieli do podejmowania różnorodnych inicjatyw służących szkole i środowisku lokalnemu,
- przekazywać informację na temat szkoły i zarządzania nią wszystkim zainteresowanym stronom.

A jak jest w Waszej szkole?

Zastanówcie się wspólnie:

1. Co nauczyciele i uczniowie myślą o zasadach obowiązujących w czasie lekcji, na przerwach?
2. Jaki był udział uczniów i rodziców w tworzeniu zasad obowiązujących w szkole?
3. Czy wszyscy uczniowie, rodzice i nauczyciele wiedzą, jakie wartości i normy obowiązują w szkole? Które zasady są akceptowane, a które budzą kontrowersje i dlaczego?
4. Jakie możliwości samodzielnego planowania i organizowania własnego uczenia się mają uczniowie?
5. W jaki sposób w szkole dba się o organizowanie wszystkim członkom społeczności szkolnej możliwości uczenia się?
6. Czy współdziałacie z różnymi podmiotami społeczności szkolnej, czego to współdziałanie dotyczy?

7. Czy w szkole pojawiają się działania antydemokratyczne w odniesieniu do uczniów?
8. Czy angażujecie i w jaki sposób uczniów i rodziców do podejmowania decyzji w sprawach szkoły?

Samorząd uczniowski jako lekcja demokracji

Celem wychowania w szkole jest przygotowanie każdego ucznia do udziału w życiu „dorosłego” społeczeństwa. Szkoła powinna kształtować umiejętność organizowania działania poprzez praktyczne doświadczenia, co oznacza, że wszyscy uczniowie (a nie tylko ich reprezentanci) powinni mieć wpływ na organizację życia szkoły oraz uczestniczyć w procesie podejmowania decyzji dotyczących wspólnych spraw.

W szkole uczniowie powinni uczyć się demokratycznych zachowań wyborczych, odpowiedzialności za decyzje, które podejmują, wywierania wpływu na otaczającą ich rzeczywistość. To tutaj powinni uczyć się praworządności i szacunku do prawa, by przenosić te doświadczenia na dorosłe życie. Poprzez szkolną samorządność i respektowanie wspólnie ustalonych zasad kształtuje się obywatelskie podstawy i tworzy społeczeństwo przyszłości.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe poprzez organizowanie i doskonalenie samorządnej i samodzielnej działalności uczniów. Zorganizowaną formą samodzielnymi działań ogółu uczniów szkoły jest samorząd uczniowski. Szkoła powinna być nie tylko miejscem zaspokajającym uczniowskie dążenia, ale ma też umożliwiać im podejmowanie twórczych inicjatyw, sprawiać, aby stawali się współorganizatorami szkolnego życia, a samorząd uczniowski może odegrać ogromną rolę w realizacji tych zadań.

Samorząd działa w szkołach i placówkach na podstawie art. 55 Ustawy o systemie oświaty. Tworzą go wszyscy uczniowie szkoły lub placówki. Jeśli samorząd jest partnerem dla dyrektora i nauczycieli i korzysta ze swoich praw, to w szkole realizowana jest idea samorządności i kształtowane są właściwie podstawy funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego.

Zachęcamy do patrzenia na samorząd uczniowski w szkole jako proces uczenia się młodych ludzi samorządności, w którym ważnymi przewodnikami są nauczyciele. Samorządność, na którą składają się takie umiejętności, jak: branie spraw w swoje ręce, podejmowanie oddolnych działań, współdecydowanie o wspólnych kwestiach, jest bardzo ważną umiejętnością w społeczeństwie demokratycznym.

Uczniowie poprzez naukę w szkole mają rozwijać swoje kluczowe kompetencje. Samorządność – jako jedną z kompetencji obywatelskich – mają szansę nabyć tylko wtedy, gdy my – dorośli – stworzymy do tego warunki i zapewnimy odpowiednie wsparcie.

Podstawowym założeniem w pracy z samorządem powinien być rozwój samorządności szkolnej, zgodnej z demokratycznymi zasadami współżycia społecznego, podjęcie działań zapewniających uczniom takie warunki, w których czuliby się dowartościowani, bezpieczni, aby respektowano ich prawa, ale też egzekwowano ich obowiązki. Działalność samorządu ma też na celu kształtowanie zainteresowania życiem społecznym, doskonalenie współpracy w zespole, uczenie racjonalnego organizowania czasu wolnego, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania. **Ważne jest, by samorządność szkolna była samorządnością rzeczywistą, by uczniowie współuczestniczyli w decyzjach i współkształtowali decyzje, które ich dotyczą.** Odpowiedni program działania samorządu uczniowskiego może w znaczny sposób przyczynić się do tego, że doświadczenie bycia w szkole będzie dla uczniów doświadczeniem funkcjonowania w dobrze działającej demokratycznie instytucji.

Warto wiedzieć

Co samorządność oznacza w praktyce?

Wybieranie swoich przedstawicieli

Wybory reprezentacji samorządu uczniowskiego mogą być okazją do ćwiczenia umiejętności zastanawiania się nad wspólnymi szkolnymi sprawami, analizy potrzeb społeczności szkolnej. Uczniowie nabywają nie tylko umiejętność głosowania, ale także rozpoznawania interesów wspólnoty oraz zgodnego z nimi świadomego dokonywania wyborów. Zrozumienie wagi wyborów, umiejętności oddawania głosu i oceniania programów kandydatów może stać się ważnym efektem edukacyjnym dobrze działającego samorządu uczniowskiego. Jest to niezbędne dla jakości demokracji.

Podejmowanie oddolnych inicjatyw

Jeśli chcemy, by w przyszłości nasi uczniowie brali sprawy w swoje ręce, działali na rzecz społeczności lokalnej, trzeba nauczyć ich podejmowania oddolnych inicjatyw. Szkoła może stanowić doskonałe miejsce uczenia się aktywności, planowania i realizacji projektów. By to było możliwe, niezbędne jest uczenie współpracy, porozumiewania się, brania na siebie odpowiedzialności za szkolne wydarzenia oraz za działania na rzecz społeczności. Działania uczniów w ramach pracy samorządu szkolnego mogą dotyczyć zarówno organizowania imprez i uroczystości w szkole, wolontariatu, działań na rzecz społeczności lokalnej, jak i oddziaływania na życie szkoły – zarówno na poziomie zarządzania infrastrukturą, jak też poprawy jakości nauczania.

Współdecydowanie o sprawach wspólnych

Samorządność uczniowska jest polem do tego, by uczniowie ćwiczyli się w procesie podejmowania decyzji, uczestnicząc w decydowaniu o ważnych dla nich sprawach odpowiednio do ich wieku. Włączanie uczniów w proces decydowania o sprawach szkoły pozwala na budowanie w nich poczucia odpowiedzialności za swoją klasę i szkołę.

Ustalanie zasad i działanie zgodnie z nimi

Samorządność uczniowska daje możliwość uczenia, co to są zasady, normy, wartości, skąd się biorą i jak należy je respektować. To samorząd uczniowski uchwała zasady swojego działania i wyboru przedstawicieli. Jest to świetna okazja do uczenia tego, że w społeczeństwie demokratycznym obywatele mają wpływ na reguły, którym sami potem podlegają.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Co dla Was oznacza samorządność?
2. Co to znaczy partnerstwo w szkole?
3. Jak można rozwijać samorząd uczniowski z uczniami, nauczycielami i rodzicami?
4. Jaką rolę pełnią nauczyciele w działaniach samorządu uczniowskiego?
5. W jaki sposób można zaangażować wszystkich uczniów w życie ich klasy i całej szkoły?
6. Jaki jest udział samorządu uczniowskiego w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły?
7. Czy i jak uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego?
8. W jaki sposób w Waszej szkole wspieracie inicjatywy uczniowskie podejmowane w ramach działań samorządu uczniowskiego?

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Szkoła traktuje każdego ucznia indywidualnie, bo każdy jest inny

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- rozpoznawać możliwości i potrzeby każdego ucznia,
- prowadzić różnorodne zajęcia, odpowiednie w stosunku do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia,
- współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną,
- realizować działania antydyskryminacyjne, obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- prowadzić działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia,
- zapewniać uczniom wsparcie, które – w ich opinii i opinii rodziców – odpowiada ich potrzebom.

Warto wiedzieć

Rozwój każdej osoby jest procesem w głębokim sensie indywidualnym. Nawet potoczna obserwacja potwierdza tezę, że nie ma dwóch jednakowych dróg życiowych (Łucznyński, 2011). Rolą szkoły jest powszechne dostrzeganie i rozwijanie tych indywidualności. Dodatkowo każdy uczeń przychodzi na świat w innej rodzinie. Jej status społeczny i materialny wpływa na start życiowy danego ucznia lub uczennicy. Zadaniem szkoły jest wspieranie swoich uczniów, tak by uwzględniać ich indywidualną sytuację. „Wymaganie to podkreśla znaczenie działań mających na celu (...) wyrównywanie szans edukacyjnych i stwarzanie wszystkim możliwości korzystania z rozwoju społecznego i gospodarczego. (...) Ważne jest swego rodzaju mentalne przygotowanie nauczycieli i innych osób, ponieważ nierówności społeczne decydują o poziomie życia całych społeczeństw – tam, gdzie są mniejsze, żyje się lepiej. Spójność społeczna i solidarność w dużym stopniu decydują o możliwości rozwoju cywilizacyjnego” (Mazurkiewicz, 2012).

Konieczne jest, aby każda szkoła była przystosowana do tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i możliwościach psychofizycznych. Wszelkie formy indywidualizacji, dotyczące każdego dziecka, powinny bazować na rozpoznawaniu i wykorzystaniu jego potencjału. Nauczyciel, umożliwiając uczniowi osiągnięcie sukcesów na miarę jego możliwości, daje mu przestrzeń do rozwoju. Dlatego ważne jest uważne dobieranie form i metod pracy, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości dziecka (nie uniemożliwiały mu osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie były poniżej jego możliwości (nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami). Jeśli tak właśnie się dzieje w całej szkole, na każdej lekcji, w odniesieniu do każdego ucznia i uczennicy, można powiedzieć, że taka szkoła jest szkołą rozwoju indywidualnego i równych szans. W realizacji tych działań wspierają szkołę przepisy prawa, które precyzują jej prawa i obowiązki w tym zakresie⁵⁶.

A jak jest w Waszej szkole?

Zastanówcie się, w jaki sposób pracujecie:

1. Czy i jak różnicujecie treści kształcenia w odniesieniu do potrzeb i możliwości każdego ucznia i uczennicy?
2. Czy dostosowujecie tempo pracy na lekcji do indywidualnych predyspozycji uczniów?
3. Czy i jak dostosowujecie metody, środki i formy nauczania i uczenia się do preferencji uczniów?
4. Czy udzielacie indywidualnej informacji zwrotnej każdemu uczniowi i uczennicy? Co jest w tej informacji przekazywane?
5. Jak dbacie o harmonijny rozwój każdego ucznia?

⁵⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013 poz. 532 ze zm.).

6. Czy współpracujecie z podmiotami rozwijającymi zainteresowania i pasje uczniów, takimi jak: biblioteki publiczne, ośrodki i domy kultury, kluby sportowe itp.?
7. Jeżeli Waszymi uczniami są dzieci z placówek opiekuńczych (np. z domów dziecka), mieszkańcy bursy lub internatu, to czy prowadzicie systematyczną współpracę z tymi placówkami?

W indywidualizacji pracy z uczniami ważna jest współpraca z podmiotami odpowiedzialnymi za wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży. Współpraca ta powinna wynikać z konkretnych potrzeb uczniów i szkoły. Zawsze powinna dotyczyć realizacji określonego celu, adekwatnego do rozpoznanych potrzeb i sytuacji społecznej uczniów. Ważne, aby nie były to działania incydentalne, a ich systematyczność wpływała na efekty kształcenia wychowanków.

Skąd wiemy, jak pracować z konkretnym uczniem?

Każdy uczeń ma inny styl uczenia się i indywidualne potrzeby rozwojowe. Każdy uczeń jest inny i każdy wymaga indywidualnego traktowania. Z badań wynika jednak, że nie zawsze tak się dzieje⁵⁷. Stąd też wyzwanie stojące przed szkołą i nauczycielami – spojrzenia na ucznia nie tylko przez pryzmat jego zdolności, inteligencji, talentu, ale też potrzeb i możliwości. Geoff Petty przytacza wyniki badań, z których wynika, że inteligencji można uczyć, motywację doskonalić, a działania takie skutecznie rozwijają zdolności⁵⁸. Cała zatem nadzieja w dobrym zdiagnozowaniu potrzeb i możliwości oraz w refleksji nauczyciela nad własnym działaniem, która pozwoli dostrzec różnorodność szkolnej klasy i spojrzeć na nią z perspektywy poszczególnych uczniów, z całym bogactwem potrzeb i możliwości każdego z nich z osobna.

Spójrzmy na klasę szkolną. Widzimy uczniów zdolnych, którym nauka przychodzi łatwo, to oni wiodą prym w tzw. aktywności pozornej. Są również uczniowie, którzy słabo radzą sobie z wyzwaniami stawianymi przed nimi na lekcji. Są też i tacy – i ci są w większości – którzy się nie wyróżniają i nie sprawiają problemów. Stereotyp? Wydaje się, że tak wygląda rzeczywistość szkolna, z którą spotykamy się na co dzień. Zanim jednak spojrzymy na klasę z tej właśnie perspektywy, wskazane byłoby rozpoznanie możliwości i potrzeb ucznia, które pomoże nam odpowiednio planować zajęcia. Wyzwaniem

Wskazówki

⁵⁷ T. Kasprzak, M. Jewdokimow, *Równanie z wieloma niewiadomymi. Analiza spełniania wymagań dotyczącego wyrównywania szans edukacyjnych (w szkołach)* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 201–218.

⁵⁸ G. Petty, op.cit.

dla nauczycieli jest uczenie całej klasy i różnicowanie stawianych uczniom zadań w ramach utrwalania przez wszystkich uczniów wiadomości i umiejętności. Wydaje się to oczywiste, tym bardziej że poza wymaganiami państwa dotyczącymi indywidualizacji, od kilku lat obowiązuje rozporządzenie w sprawie warunków oceniania i klasyfikowania, które mówi, że: „nauczyciel jest zobowiązany indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”⁵⁹.

Niezaprzeczalnie na proces uczenia się wpływ mają warunki domowe ucznia. Bagaż składający się z genów, warunków środowiskowych, statusu socjoekonomicznego, stylu wychowania i wartości będących elementem socjalizacji wpływa na jego funkcjonowanie w szkole. Rozpoznanie tych uwarunkowań jest ważnym elementem informującym o możliwościach i potrzebach ucznia. Dziecko, które nie ma zabezpieczonych podstawowych potrzeb fizjologicznych, jest np. niedożywione, nie będzie myślało o osiągnięciu celów lekcji, tylko o jedzeniu. Dziecko bez zaspokojonej potrzeby uznania będzie to uznanie wymuszało. Przykłady te pokazują, że bez dbałości o zaspokojenie potrzeb dziecka, trudno mówić o efektywnym procesie edukacyjnym. Czy jako nauczyciele zawsze potrafimy w ten sposób spojrzeć na ucznia? Czy nie zdarza się, że przypinamy mu „łatkę” bez analizy przyczyn jego zachowania? Czy w zespołach nauczycieli uczących ten sam oddział rozmawiamy o tych potrzebach uczniów? Czy pozyskujemy od wychowawcy informacje o szczególnych przypadkach uczniów, którzy mogą mieć trudności w uczeniu się, aby baczniej ich obserwować? Posiadając wiedzę na temat sytuacji społecznej swoich uczniów, można podejmować działania, które uwzględnią potrzeby uczniów i spowodują, że będą oni gotowi do pracy nad osiągnięciem celów adekwatnych do ich możliwości.

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. W jaki sposób rozpoznajecie możliwości, potrzeby, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia?
2. Czy i jak rozmawiacie z rodzicami o możliwościach i potrzebach ich dziecka? Jak często prowadzicie takie rozmowy?
3. Jaką macie wiedzę jako wychowawcy na temat możliwości i preferencji wszystkich swoich uczniów?

⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 IV 2007 r. (DzU 2007/83/562, 130/906, 2008/3/9, 178/1097, 2009/58/475, 83/694, 2008/178/1097, 2009/58/475, 141/1150, 2010/156/1046, 228/1491, 2011/35/178, 2010/156/1046, 228/1491, 2011/179/1063) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

4. Czy pracując w jednym oddziale, dzielicie się wiedzą na temat możliwości i potrzeb poszczególnych uczniów uczących się w tym oddziale?
5. Jak na co dzień uwzględniacie fakt, że każdy uczy się w inny sposób?
6. Jak często zapewniacie uczniom możliwość odpoczynku, dajecie szansę na aktywność fizyczną?
7. Jak zapewniacie uczniom poczucie bezpieczeństwa, zaspokajacie potrzeby przynależności, akceptacji?
8. Jak zapewniacie pomoc specjalistyczną uczniom o zdiagnozowanych problemach? Jak wygląda Wasza współpraca ze specjalistami? Jakie korzyści daje ona konkretnym uczniom/uczennicom?

Jak pracować, aby wspierać każdego ucznia?

Jeśli wiemy, jakich uczniów mamy w naszej szkole, znamy ich potrzeby i możliwości, należy wykorzystać wyniki diagnoz do zaplanowania i realizacji działań mających indywidualizować pracę z każdym uczniem. Pamiętać należy, że musi się to odbywać na wszystkich zajęciach, zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Działania szkoły nie mogą w tym zakresie ograniczać się jedynie do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy dawania możliwości udziału w konkursach lub olimpiadach.

Uwzględnianie indywidualnych potrzeb rozwojowych ucznia to również wspieranie zdiagnozowanych zainteresowań i uzdolnień. Nie mówimy tu tylko o rozwijaniu zdolności w zakresie konkretnych przedmiotów, ale o takiej całościowej organizacji pracy w szkole, w ramach której uczniowie byliby zaangażowani w zajęcia, szczególnie te, które ich interesują i rozwijają ich indywidualny potencjał. Szczególnie przydatna w tym zakresie może być jedna z najbardziej skutecznych metod uczenia się uczniów, czyli metoda projektu, pozwalająca na samodzielną pracę uczniów zarówno indywidualną, jak i zespołową. Projekt może trwać kilka tygodni lub miesięcy, może być całorocznym zadaniem dla klasy, grupy dzieci, realizowanym przez nauczycieli kilku przedmiotów. Na biologii uczniowie badają faunę i florę rzeki, która przepływa przez ich miejscowość, prowadzą obserwacje (jak zmienia się zanieczyszczenie wody i od czego to zależy). Na geografii analizują składniki dna i linii brzegowej, opisują znaczenie rzeki dla ekosystemu i gospodarki regionu. Na historii sięgają do archiwów miejskich, badają dzieje terenów nadrzecznych, konflikty własnościowe. Opisują, jak rzeka służyła rozwojowi miasta, analizują, kto i za co organizował przeprawy i mosty. Mogą też – za zgodą odpowiednich urzędów – zorganizować badania archeologiczne, korzystając z wykrywaczy metalu, poszukać guzików, monet, elementów uzbrojenia.

To wszystko wymaga określenia przez uczniów zakresu i celów projektu (co badamy i po co?) oraz podziału na kilkusobowe zespoły o zróżnicowanym potencjale. Każdy zespół musi zaplanować etapy pracy – zbieranie informacji (ob-

serwacja, zdjęcia, eksperymenty, wywiady z ekspertami i mieszkańcami), opracowanie informacji, przygotowanie prezentacji – oraz podzielić się zadaniami. Trzeba zaplanować tzw. punkty kontrolne, kiedy uczniowie wraz z nauczycielem sprawdzają, czy realizują cele zgodnie z założeniami. Taka organizacja pracy daje możliwość dostosowania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dzięki zastosowaniu tej metody możemy łączyć zajęcia interdyscyplinarnie w odniesieniu do potrzeb, możliwości i zainteresowań uczniów.

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. W jaki sposób indywidualizujecie proces nauczania i jak uwzględnicie potrzeby każdego ucznia?
2. W jaki sposób motywujecie poszczególnych uczniów do aktywnego uczenia się?
3. Jakie są rezultaty Waszych działań? Po czym poznajecie, że Wasze działania przynoszą zamierzony efekt?
4. W jaki sposób rozwijacie zdolności i zainteresowania poszczególnych uczniów?
5. Czy jako wychowawcy wiecie, jakie zajęcia pozalekcyjne w szkole są adekwatne do potrzeb poszczególnych uczniów?
6. Jak uwzględnicie zróżnicowane możliwości uczniów, planując lekcje, zajęcia wyrównawcze i koła zainteresowań?
7. Czy sposób organizacji zajęć pozwala wszystkim uczniom na uczestnictwo w nich, zgodnie z dokonany przez siebie wyborem?
8. Jakie działania podjęliście w celu zachęcenia do udziału w zajęciach pozalekcyjnych uczniów ze środowisk zagrożonych?
9. Jak realizowane w szkole zajęcia pozalekcyjne pozwalają uczniom poszerzać wiedzę, zdobywać nowe umiejętności, rozwijać pasje, przezwycięzać trudności?

Dlaczego w szkole trzeba zapobiegać dyskryminacji?

Indywidualizacja to także dostrzeganie różnic między ludźmi, szanowanie ich i uwzględnianie w procesie edukacyjnym. To również dbanie o to, by nie dochodziło do dyskryminacji ze względu na jakąkolwiek przesłankę. Raport Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”⁶⁰ rekomenduje włączenie do podstawy programowej treści dotyczących płci społeczno-kulturowej, ról społecznych dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, stereotypów i przekonań dotyczących płci oraz poszerzenie tematyki o różnorodne przesłanki dyskryminacji ze względu na: wiek, niepełnospraw-

⁶⁰ M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

ność, orientację seksualną, płeć, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny, rasę i pochodzenie etniczne. W odpowiedzi na te rekomendacje w obowiązującej obecnie podstawie programowej znalazły się zapisy dotyczące działań antidyskryminacyjnych.

Dyskryminacją jest nieuzasadnione różnicowanie, wyłączenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie pojedynczych osób bądź grup ludzi⁶¹.

Edukacja antidyskryminacyjna to każde świadome działanie podnoszące poziom wiedzy i umiejętności uczniów, przy jednoczesnym wpływie na ich postawy, w celu przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz wspierania równości i różnorodności.

Warto wiedzieć

Źródło: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

To, w jaki sposób uczniowie i uczennice postrzegają świat, w dużej mierze jest powieleniem poglądów dorosłych. Badania prof. Zbigniewa Kwiecieńskiego potwierdziły „znaczłą rozległość i dużą siłę selekcji wykluczających, czyniąc ze szkoły powszechnej i jednolitej medium tworzenia «podklasy» osób bez szans na pracę, na wejście do kultury i aktywności obywatelskiej” (Kwiecieński, 2002:149). Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele mieli wiedzę na temat zjawisk dyskryminacji i prowadzili w naszych szkołach i placówkach edukację antidyskryminacyjną, która przełoży się na konkretne działania. Realizowane w szkołach działania antidyskryminacyjne muszą uwzględniać różnorodność i specyfikę środowiska szkolnego oraz obejmować całą społeczność szkoły/placówki.

Przykłady sytuacji dyskryminacyjnych, z jakimi możemy się spotkać w szkołach:

- Darek chodzi do IV klasy. Jest biedny, rodzice są bez pracy. Nie stać go na iPoda czy laptopa, nie ma nawet telefonu komórkowego. W swojej klasie jest zepchnięty na margines, w zasadzie nikt się z nim nie przyjaźni;
- Pola jest niewierząca. Szkoła organizuje lekcje religii w środku dnia, zakładając, że wszyscy są wierzący. Pola zmuszona jest więc do zorganizowania sobie czasu samodzielnie w bibliotece lub świetlicy, ponieważ szkoła nie zapewnia jej innych zajęć w tym czasie;
- Abdul przyjechał z Syrii, skąd jego rodzice uciekli przed wojną. Obchody klasowej Wigilii są dla niego zjawiskiem całkowicie niezrozumiałym i obcym jego kulturze. System szkolny zmusza go jednak do udziału w obrzędach. Zatem asymilacja czy wykluczenie?

Wskazówki

⁶¹ Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny, CODN, Warszawa 2005, s. 111.

- Janek dostał się do wymarzonej szkoły ponadgimnazjalnej. Radość jednak szybko zamieniła się w rozpacz, w szkole nie ma bowiem warunków dla osób na wózkach inwalidzkich;
- Georg jest Polakiem od urodzenia, jego ojciec urodził się w Ghanie, matka jest Polką. W zeszłym roku rozpoczął naukę w szkole podstawowej. Od razu otrzymał przydomek Bambo. Wszystkim tak się to spodobało, że nawet nauczyciele na lekcji zwracają się do niego w ten sposób, pomimo jego niezadowolenia.

A jak jest w Waszej szkole?

Zastanówcie się wspólnie:

1. Czy w Waszej szkole wszyscy uczniowie są traktowani z szacunkiem przez uczniów i nauczycieli bez względu na ich status materialny, wiarę czy pochodzenie?
2. Jakie działania antydyskryminacyjne podejmujecie w Waszej szkole? W jaki sposób je planujecie? Czy jest to uwrażliwianie na co dzień na przejawy dyskryminacji, czy też są to raczej działania akcyjne?
3. Które z podejmowanych działań wynikają z potrzeb i specyfiki Waszej szkoły i środowiska, w którym działa? Czy modyfikujecie swoje działania w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji adekwatnie do pojawiających się problemów?
4. Jakie treści związane z tematyką dyskryminacji wprowadzane są do programów nauczania, planów dydaktycznych, szkolnego programu wychowawczego, programu profilaktyki, planów pracy wychowawców i planów pracy organizacji szkolnych?
5. Jak nauczyciele współdziałają w działaniach antydyskryminacyjnych?
6. Czy w działania antydyskryminacyjne angażujecie wszystkich uczniów?

Dobra edukacja zaczyna się od współpracy nauczycieli

Warto wiedzieć

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- obligować nauczycieli z jednego oddziału do współpracy w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych,
- wprowadzać zmiany dotyczące przebiegu procesów edukacyjnych na podstawie ustaleń między nauczycielami.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- tworzyć warunki do wspólnego rozwiązywania przez nauczycieli problemów, a także doskonalenia metod i form współpracy,
- tworzyć warunki do wzajemnego wspierania się nauczycieli w ewaluacji i doskonaleniu swojej pracy.

Szkoła, kształtująca młodych ludzi jako członków społeczeństwa demokratycznego, jest miejscem, w którym uczniowie powinni uczyć się współdziałania i wspólnego rozwiązywania problemów. Praca zespołowa jest jedną z umiejętności wymienianych w podstawie programowej w części ogólnej⁶². Nie można uczyć współpracy, nie współpracując, tj. nie współtworząc więzi międzyludzkich i współdziałania z innymi. Praca w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów, określonych na podstawie wartości przyjętych w koncepcji pracy szkoły, jest obecnie kluczową kompetencją w nauczaniu i uczeniu się, która pomaga budować relacje nakierowane na realizację wspólnych celów, opartych na wartościach przyjętych w koncepcji pracy. Współpraca prowadzi do tworzenia wewnętrznych więzi wśród członków grupy i buduje poczucie przynależności do zespołu, ułatwia osiągnięcie wspólnych celów i, co najważniejsze, zapewnia poczucie współodpowiedzialności za ich realizację.

H. Hamer, pisząc o kompetencjach nauczyciela w budowaniu zespołu uczniowskiego, stwierdza, że posiadanie tych kompetencji:

- „ułatwia współpracę, umożliwia wspomaganie osób nie tylko najsłabszych, ale każdego, kto w danym momencie pracuje mniej wydajnie,
- kompensuje indywidualne słabości jednych uczniów mocnymi stronami innych,
- wyzwala aktywność u wszystkich,
- wielokrotnie pozytywny wpływ grupy jako całości na poszczególnych uczniów,
- zwiększa efektywność uczenia się i nauczania”⁶³.

Warto wiedzieć

Współpraca nauczycieli zwiększa szansę szkoły na sukces edukacyjny jej uczniów. Przyglądając się niektórym szkołom, można dostrzec nauczycieli, którzy postrzegają proces edukacyjny jako indywidualne zadanie każdego z nich i prowadzą zajęcia ze swojego przedmiotu w relacji mistrz i uczeń, za zamkniętymi drzwiami. Z badań wynika, że niewielu nauczycieli dzieli się z innymi informacjami na temat uczniów czy też deklaruje współpracę w zespołach oddziałowych⁶⁴. Tymczasem bez zorganizowania procesu edukacyjnego tak, by pomóc uczniom powiązać wszystko to, co dzieje się w szkole, w zrozumiałą i spójną całość, nie jest obecnie możliwe efektywne nauczanie.

⁶² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół gimnazjalnych i szkół ponadgimnazjalnych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁶³ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 111.

⁶⁴ N. Ciak, *Analiza spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2012/2013*, maszynopis.

Problemy związane z organizacją pracy zespołów nauczycieli dostrzega Jan Łuczyński, przypisując je oddzielaniu w myśleniu o kierowaniu szkołą działalności „pedagogicznej” od „zarządczej”. Postrzega nauczyciela jako samotnego producenta, wytwarzającego swoje dobro na indywidualnym stanowisku pracy, tj. w klasie na swojej lekcji (Łuczyński, 2011). Zmianę takiego sposobu pracy szkoły umożliwia podstawa programowa, która wymaga od szkoły kształcenia kompetencji międzyprzedmiotowych, oraz wymagania państwa, wskazujące na konieczność współpracy i współdziałania w realizacji zadań szkoły.

Warto wiedzieć

Zespół nauczycieli uczących w jednym oddziale jest jedynym zespołem, którego obecność w szkolnej rzeczywistości wynika bezpośrednio z mocy prawa oświatowego. Mówi o tym rozporządzenie w sprawie ramowych statutów. Pozostałe zespoły mogą być powoływane przez dyrektora szkoły autonomicznie, na podstawie zapisów dokonanych w dokumentach prawa wewnątrzszkolnego. Także w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek postuluje się, aby zespół nauczycieli uczących w jednym oddziale wspólnie ustalał metody pracy, sposoby aktywizowania uczniów w procesie uczenia się oraz sposoby oddziaływań wychowawczych⁶⁵.

Szkoła powinna stanowić zespół ludzi zmierzających do wspólnie określonych celów. O sukcesie takiego zespołu decydują trzy czynności, o które trzeba zadbać na początkowym etapie jego funkcjonowania: ustalenie standardów współpracy, ustalenie, co chcemy osiągnąć w pracy z uczniami oraz zbudowanie wzajemnego zaufania i poszanowania w grupie. (Kathy Farber, 2012).

Współpraca nauczycieli powinna dotyczyć procesów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, współpracy z rodzicami, środowiskiem, działań promocyjnych i wielu innych kwestii, w zależności od wyzwań stawianych przez zmieniającą się rzeczywistość. Wyniki ewaluacji zewnętrznej wskazują, iż nauczyciele najczęściej wspólnie ustalają zasady oceniania uczniów, opracowują z rodzicami szkolny program wychowawczy i program profilaktyki, przygotowują imprezy i uroczystości szkolne oraz wymieniają się doświadczeniami i pomocami dydaktycznymi. Brakuje natomiast codziennej współpracy przy planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych w poszczególnych klasach⁶⁶.

Ważne, aby wspólne działania były użyteczne, rzeczywiście służące uczniom, nauczycielom i szkole.

⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001 nr 61 poz. 624).

⁶⁶ N. Ciak, *Analiza spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2012/2013*, maszynopis.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Jak duża część nauczycieli współpracuje w zespołach w poszczególnych oddziałach? Czego dotyczy ta współpraca? Czy ucząc w jednym oddziale planujecie/realizujecie wspólnie procesy edukacyjne?
2. Jaka część nauczycieli współpracuje w innych zespołach? Czego dotyczy ta współpraca?
3. Jakie decyzje dotyczące procesów edukacyjnych podejmujecie wspólnie jako nauczyciele?

Jak zadbać o to, by współpraca dawała korzyści?

Każde realizowane w szkole działanie, polegające na wspólnym planowaniu i ustalaniu działań, nie jest zadaniem dodatkowym, ale integralną częścią pracy nauczyciela. Wymagania wskazują wyraźnie na konieczność wspólnych działań i ich ewaluacji. Tylko bowiem wspólnie poddając refleksji działania, nauczyciele mogą doskonalić je poprzez odpowiedni dobór czy zmianę metod i form współpracy. Obszernie o działaniu zespołowym nauczycieli i doskonaleniu tych działań pisze Jan Stefan Wlazło⁶⁷. W myśleniu o pracy zespołu nauczycieli kluczową rolę mogą odegrać dane, które wynikają z wcześniejszej analizy działań, wnioskowania, monitorowania osiągnięć uczniów, diagnozowania ich sytuacji społecznej i możliwości psychofizycznych, ewaluacji własnej pracy. Dane są podstawą do podejmowania decyzji służących planowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. J. Fischer i J. Taylor wykazują, że proces podejmowania decyzji na podstawie danych składa się z kilku etapów:

- stworzenia zespołu,
- zgromadzenia danych,
- analizy i interpretacji danych,
- planowania i realizacji działań,
- oceny podjętych działań⁶⁸.

Co zatem powinno wynikać ze współpracy nauczycieli? Skoordynowane wspólne działania, wprowadzające zmianę w przebieg procesów edukacyjnych, podjęte na podstawie wniosków płynących z rzetelnej analizy danych oraz wspólnych ustaleń i planów realizacji. Aby działania zespołów stały się powszechną praktyką, niezbędne jest rozwinięcie u nauczycieli umiejętności pracy zespołowej i zespołowego planowania działań czy też udzielania informacji zwrotnej.

„Zdolności organizacyjne i współpraca – profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale

⁶⁷ J.St. Wlazło, *Nauczyciele działają zespołowo?*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

⁶⁸ Tamże, s. 238.

powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczycieli⁶⁹. W praktyce szkolnej praca zespołów nauczycieli wygląda różnie. Najczęściej realizowana jest w ramach zespołów wychowawczo-profilaktycznych, zajmujących się organizacją imprez, oraz zespołów do spraw ewaluacji wewnętrznej⁷⁰. Taki stan rzeczy ujawnia również treść raportów z ewaluacji zewnętrznej. Jan Stefan Wlazło wymienia kilka przyczyn związanych z trudnościami w zakresie pracy zespołowej nauczycieli:

- niechęć do zmiany dotychczasowego indywidualnego i rutynowego działania, które jest wykonywane sprawniej, bo zostało warsztatowo opanowane;
- konieczność poświęcenia zespołowemu działaniu dodatkowego czasu;
- obawa, że w trakcie pracy zespołowej ujawni się własną niekompetencję w danym zagadnieniu;
- płynące z doświadczeń przekonanie, że w znacznym stopniu praca zespołowa służy jedynie stwarzaniu pozorów demokracji w kierowaniu szkołą, w przekonaniu nauczycieli bowiem zbyt często dyrektorzy szkół, ulegając presji władzy oświatowej, próbują organizować zespołowe działania, jednak rezultaty tej pracy niekoniecznie służą uczniom, a bardziej demokratyzacji życia szkolnego;
- podejmowanie przez nauczycieli pracy zespołowej według wciąż tego samego, mało atrakcyjnego schematu: dyskusja nad jakimś problemem i formułowanie bardziej lub mniej trafnych wniosków;
- postrzeganie przez nauczycieli pracy w zespole jako przymusu;
- niechęć do wykonywania dodatkowej pracy, której nie muszą wykonywać inni. Dzieje się to wtedy, gdy z grona rady pedagogicznej wyłoniona zostaje kilkuosobowa grupa, której przydziela się zadanie zespołowe. W rezultacie osoby powołane w skład zespołu mogą pracować z mniejszym zaangażowaniem, zadowolając się minimalnym poziomem wykonania zadania, chcąc bowiem pozbyć się dodatkowego obowiązku jak najszybciej (Wlazło, 2012).

Dla nauczycieli oraz dyrektora punktem wyjścia przy tworzeniu zespołów funkcjonujących w szkole powinno być spojrzenie z perspektywy użyteczności tej metody dla celów wspierania uczniów oraz wspomaganie nauczycieli w ich pracy. Zadaniem dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego jest eliminacja wskazanych wyżej przyczyn niechęci nauczycieli poprzez przedstawienie jasno sprecyzowanych celów działania, odpowiednie zmotywowanie nauczycieli oraz wspólne z nimi zaplanowanie działań zmierzających do realizacji celów.

⁶⁹ *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Samujło, UMCS, Lublin 2007.

⁷⁰ N. Ciak, op.cit.

W tworzeniu zespołów nauczycieli i określaniu trybu ich pracy pomocne jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest nasz cel?
2. Jakie dane mogą nam pomóc w podejmowaniu decyzji?
3. W jaki sposób będziemy uzgadniać plan współdziałania?
4. Kiedy będziemy się spotykać?
5. Kto będzie prowadzić spotkania?⁷¹

Wskazówki

Nieistotna jest więc liczba zespołów, ale efektywność i skuteczność ich pracy, której głównym celem jest budowanie wzajemnego wsparcia nauczycieli w sytuacjach problemowych, prowadzenie ewaluacji i doskonalenie własnej pracy.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Jakie problemy rozwiążecie wspólnie?
2. W jaki sposób wpieracie się w doskonaleniu własnej pracy?
3. W jaki sposób prowadzicie ewaluację własnej pracy i wspieracie się w niej? Czego ta ewaluacja dotyczy?
4. W jakich sytuacjach dotyczących pracy z uczniami korzystacie z pomocy koleżanek i kolegów? Jakiego rodzaju pomoc od nich uzyskujecie?

A jak jest w Waszej szkole/placówce?

Szkoła uczy, że człowiek uczy się przez całe życie

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- prowadzić działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się,
- prowadzić działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- wykorzystywać informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji,
- prowadzić działania promujące wartość edukacji w środowisku lokalnym.

Warto wiedzieć

Otoczający świat inspiruje. Zmieniające się otoczenie oraz rozwijające się technologie implikują konieczność ustawicznego uczenia się. Człowiek bez możliwości poszerzania swoich horyzontów i zdobywania nowych umiejętności i wiedzy staje się jednostką wykluczoną, której trudno odnaleźć się w ota-

⁷¹ J.M. Fischer, J. Taylor, *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*; red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 236.

czającej rzeczywistości. „Uczyć się, żeby lepiej nauczyć się, jak się uczyć”⁷² – to myśl, która staje się dziś ważnym wyzwaniem dla szkół/placówek oświatowych. Samo uczenie się ma być procesem ciągłym, rozwijającym umiejętności praktycznego wdrażania zdobywanej wiedzy w codziennym życiu.

Warto wiedzieć

1. Promowanie wartości edukacji to:
 - przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, pokazywanie tego, jak się uczyć i wyjaśnianie, po co się uczyć,
 - propagowanie wszechstronnego, dostosowanego do potrzeb, możliwości oraz cech indywidualnych rozwoju młodego człowieka poprzez dobór treści i form kształcenia w taki sposób, by stymulować automotywyację do uczenia się,
 - propagowanie budowy społeczeństwa obywatelskiego poprzez zorganizowanie takiego procesu edukacji, w którym uczniowie uczą się właściwie rozumieć takie pojęcia, jak: demokracja, partycypacja czy odpowiedzialność za siebie i innych,
 - rozwijanie kompetencji, które i w szkole, i po jej ukończeniu umożliwią/ułatwią/uprzyjemnią życie w wymiarze indywidualnym i społecznym.
2. Adresatami promowania wartości edukacji są przede wszystkim uczniowie.
3. Od tego, w jaki sposób uczeń doświadcza edukacji obecnie, zależy jego uczenie się w przyszłości. To od szkół w dużym stopniu zależy, czy wizja uczenia się przez całe życie będzie dla uczniów zachęcającą perspektywą.
4. Aby szkoła promowała edukację w społeczności lokalnej, musi wiedzieć, po co ma to robić oraz z kim – potrzebuje sojuszników w swoim środowisku.
5. Promowanie wartości edukacji to nie promocja oferty szkoły (Joanna Kołodziejczyk, 2012).

W memorandum dotyczącym uczenia się przez całe życie – dokumencie wydanym przez Komisję Europejską w 2000 roku – zostało ono zdefiniowane jako: „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej”. Uczenie się przez całe życie, obejmujące doskonalenie umiejętności zarówno podstawowych, jak i zaawansowanych, powinno być praktykowane przez obywateli. Jego przedmiotem są kompetencje kluczowe, pozwalające człowiekowi na funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości i wykorzystywanie wiedzy w konkretnym działaniu: **uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać**⁷³. Kompetencje kluczowe

⁷² O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych”, 1997, nr 2, s. 10.

⁷³ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* – mówi o czterech filarach edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie – współdziałać z innymi, uczyć się, aby być, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998 r. Pełny tekst raportu dostępny jest w językach angielskim i francuskim na stronie internetowej UNESCO w Paryżu: <http://www.unesco.org/delors/>.

w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji w życiu osobistym i zawodowym, integracji społecznej oraz bycia aktywnym obywatelem.

Warto wiedzieć

Kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie w społeczeństwie wiedzy, umożliwiając bowiem szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w którym tworzą się coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Kompetencje kluczowe stały się fundamentem funkcjonującej w naszej rzeczywistości oświatowej podstawy programowej. W zaleceniach Parlamentu Europejskiego zaproponowano osiem powiązanych ze sobą kompetencji kluczowych⁷⁴. We wszystkich kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami.

Jak szkoła uczy, że uczenie się jest wartością?

Szkoła musi przekonywać uczniów swoimi codziennymi działaniami, że edukacja jest wartością. Trzeba mieć w końcu ważny powód, by spędzać w niej 1/3 doby, mając kilka czy kilkanaście lat (Joanna Kołodziejczyk, 2012).

W szkole, w której tworzony jest pozytywny klimat dla uczenia się, uczniowie otrzymują wsparcie i czują się bezpiecznie. Korzystna atmosfera organizowania nauki i wsparcie wychowawcze wpływają także na poziom zaangażowania uczniów, ich osiągnięcia szkolne, motywację do nauki i poczucie własnej wartości. W takiej szkole każde dziecko ma szansę odniesienia sukcesu.

Odpowiedzcie, czy i jak uczniowie w Waszej szkole:

- są inspirowani do odkrywania nowych rozwiązań,
- mają możliwość pracy według własnego pomysłu,
- mają możliwość wyrażania własnych poglądów,
- mają możliwość pokazania i omówienia rezultatów swojej pracy,
- mają prawo do popełniania błędów bez przykrych dla nich konsekwencji.

A jak jest
w Waszej szkole?

⁷⁴ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* to załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r., dotyczący kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie i opublikowany w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriSer/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf).

Istotnym czynnikiem w rozwijaniu umiejętności uczenia się jest podejmowanie przez szkołę działań kształtujących pozytywny klimat dla uczenia się. Zgodnie z wymaganiem: „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się” oczekuje się, aby klimat szkoły determinował chęć zdobywania wiedzy i umiejętności oraz poszerzania horyzontów. Aby powodował, że uczenie się będzie pasjonującym odkrywaniem rzeczywistości. Szkoła, wyposażając uczniów w kompetencje, powinna również kształtować w nich przekonanie, że chęć uczenia się, wraz z innymi kompetencjami, będzie ich kapitałem, który pozwoli im się rozwijać przez całe dorosłe życie. Działania te obejmują angażowanie uczniów w proces planowania i realizacji przedsięwzięć edukacyjno-wychowawczych oraz współtworzenie relacji panujących w szkole. Wskazane jest też jasne określenie celów i wymagań.

Wskazówki

Tworzeniu takiego klimatu mogą służyć: międzypokoleniowa wymiana doświadczeń i wzajemne uczenie się, prezentacje wytworów uczniów dla środowiska lokalnego, organizowanie festiwali nauki czy warsztatów, w trakcie których rodzice będą mogli uczyć się od dzieci korzystania z nowych technologii i innych ciekawych rzeczy, których nauczyły się w szkole, zaś uczniowie od rodziców tego, co stanowi z kolei ich mocną stronę. Można również wspólnie z dorosłymi realizować projekty edukacyjne, organizować wystawy, wspólnie świętować sukcesy edukacyjne i podkreślać znaczenie rozwoju w każdym wieku. „Kluczowe jest tutaj zrozumienie, iż szkoła XXI wieku, w dobie Internetu, nie będzie w stanie obronić swej pozycji jako skarbnicy wiedzy – zamiast tego powinna być miejscem, które promuje uczenie się” (Joanna Kołodziejczyk, 2012).

A jak jest w Waszej szkole?

Zastanówcie się wspólnie:

1. Jakie działania podejmujecie, aby zachęcać uczniów do uczenia się?
2. Jakie Wasze działania budują pozytywny klimat dla uczenia się?
3. W jakich sytuacjach Wasi uczniowie lubią się uczyć?
4. Jaki jest poziom świadomości Waszych uczniów na temat tego, czego i po co się uczą?
5. Jak często rozmawiacie z uczniami o tym, w jaki sposób się uczą?
6. W jaki sposób pomagacie uczniom się uczyć?
7. Jak pokazujecie uczniom, że też się uczycie?
8. W jaki sposób dzielicie się wiedzą z innymi nauczycielami i jak często to robicie?

Jaka jest rola szkoły w lokalnym środowisku?

Wspomnieliśmy już wcześniej o różnorodnych aktywnościach szkoły, które mogą być realizowane wspólnie z rodzicami, przedstawicielami środowiska lokalnego, instytucjami wspierającymi rozwój uczniów itp. Wszystkie te działania szkoły powinny służyć promowaniu wartości edukacji. Chodzi o zróżnicowanie działań szkoły, podejmowanych nie tylko w celu przyswojenia przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, ale również przygotowania ich do uczenia się przez całe życie.

Promowanie wartości edukacji oznacza, że szkoła pełni również funkcje kulturotwórcze i integrujące społeczność lokalną: angażuje środowisko w realizację różnorodnych programów i projektów, organizuje warsztaty, szkolenia, udostępniania sprzęt komputerowy i pomieszczenia, a także wspiera społeczność lokalną w realizacji istotnych dla niej działań, np. ekologicznych, obywatelskich, społecznych czy patriotycznych. Ważne jest przy tym, aby działania szkoły w tym zakresie nie ograniczały się do działań promocyjno-informacyjnych, dotyczących szkoły jako instytucji.

Wskazówki

W kontekście wymagań dotyczących tworzenia koncepcji pracy szkoły oraz współpracy ze środowiskiem, możemy mówić o roli szkoły jako centrum edukacji, kultury czy nowoczesnych technologii – otwartym i mającym wpływ na życie społeczności lokalnej. Do takiej koncepcji szkoły odnosił się także Seweryn Szatkowski, który na łamach tygodnika „Polityka” przekonywał, że szkoła może być tętniącym życiem klubem osiedlowym, publiczną czytelnią, miejscem spotkań i dyskusji⁷⁵.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Jakie działania podejmowane przez Was promują wartość edukacji i uczenia się w środowisku lokalnym?
2. Jaką rolę pełnią uczniowie w promowaniu wartości edukacji?
3. Do kogo skierowane są Wasze działania związane z promowaniem wartości edukacji?
4. Jak angażujecie w promowanie wartości edukacji i uczenia się rodziców Waszych uczniów?
5. Jak uświadamiacie rodzicom sens uczenia się dzieci i dorosłych?
6. Czy podejmujecie inicjatywy mające na celu uczenie dorosłych?
7. Jaką rolę edukacyjną pełni Wasza szkoła w środowisku lokalnym?

A jak jest w Waszej szkole?

⁷⁵ S. Szatkowski, *Otwórzcie szkoły*, „Polityka”, 2011, nr 13.

Dobra szkoła traktuje rodziców jak partnerów

Warto wiedzieć

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- pozyskiwać i wykorzystywać opinie rodziców na temat swojej pracy,
- współpracować z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci,
- angażować rodziców w realizowane działania oraz podejmowanie decyzji.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- realizować inicjatywy rodziców na rzecz rozwoju uczniów i szkoły.

Model szkoły, kształtowany przez wymagania państwa, zakłada udział rodziców w codziennym życiu szkoły, partycypację w procesie podejmowania decyzji, a nawet wpływ na organizację procesów edukacyjnych. Aby rodzice mogli być partnerami dla szkoły, trzeba stworzyć ku temu odpowiednie warunki. Według słownika języka polskiego partnerstwo to „równe traktowanie siebie nawzajem”⁷⁶. Warto zatem postarać się, aby nauczyciele i inni pracownicy szkoły oraz rodzice traktowali siebie jako równorzędnych partnerów we wzajemnych relacjach. Zadaniem stojącym przed szkołą jest przede wszystkim pozyskanie rodziców do współpracy i zapewnienie im możliwości współdecydowania o tym, jak przebiega szkolna edukacja ich dzieci. Stąd wynika konieczność autentycznego, nie fasadowego, włączania rodziców w życie szkoły.

Wskazówki

Warto zwrócić uwagę, że przejawem partnerstwa nie jest:

- przyjęcie rodzica, który przyszedł umówiony na spotkanie z wychowawcą, na korytarzu przed drzwiami pokoju nauczycielskiego,
- sytuacja, gdy wychowawca wzywa rodziców na rozmowę w sprawie nieodpowiedniego zachowania dziecka i rozmowa ta polega na monologu wychowawcy,
- sytuacja, gdy na zebraniu rodzice są usadzeni w szkolnych ławkach i słuchają monologu nauczyciela,
- relacja, w której rada klasy jest sprowadzona do roli komitetu organizującego klasowe uroczystości i zbierającego na nie pieniądze.

Z punktu widzenia rodzica od szkoły oczekiwać można wysokiej jakości pracy z dzieckiem, zgodnie z jego rozpoznanymi umiejętnościami, zainteresowaniami, zdolnościami i możliwościami psychofizycznymi. Ponadto można oczekiwać informacji o rozwoju dziecka i wsparcia w przypadku wystąpienia problemów oraz – w razie potrzeby – opieki świetlicowej. Taki jednak punkt wi-

⁷⁶ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/partnerstwo>.

dzenia może prowadzić do postrzegania szkoły jako „firmy usługowej oferującej określoną usługę produkt końcowy” (Bobula, 2012). W tym oczekiwaniu może kryć się sposób myślenia: „płacę podatki i wymagam”. Jednakże część rodziców oczekuje również możliwości udziału w życiu szkoły. Badania postaw i relacji społecznych prowadzone przez Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka wskazują, że postawa taka reprezentowana jest przez około 16 proc. społeczeństwa⁷⁷. Zadaniem szkoły jest sprawienie, by wszyscy rodzice i nauczyciele zrozumieli wagę współpracy na rzecz rozwoju dzieci, w celu stworzenia spójnego środowiska oddziaływań wychowawczych i kształtowania postaw charakteryzujących członków społeczeństwa obywatelskiego. W ramach partnerskich relacji nie chodzi o to, by szkoła wymuszała na rodzicach działania, które uważa za słuszne. Partnerstwo zakłada dyskusję, wymianę opinii, wspólne wypracowywanie przez rodziców i nauczycieli zasad współpracy.

Rodzice – zgodnie z literą prawa – mają wpływ na zarządzanie szkołą. Biorą mianowicie udział w pracach komisji przeprowadzającej konkurs na dyrektora szkoły. Osobą najczęściej biorącą udział w pracach komisji jest przewodniczący rady rodziców. Rodzice mogą również wnioskować o powołanie rady szkoły, która posiada liczne kompetencje dotyczące spraw szkoły.

Rada rodziców może występować z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły do:

- dyrektora szkoły,
- rady pedagogicznej,
- organu prowadzącego szkołę,
- organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

Zapis ten gwarantuje rodzicom możliwość zabierania głosu we wszystkich sprawach szkoły nie tylko wewnątrz niej, ale również poprzez kontakt z organem prowadzącym i organem nadzoru pedagogicznego z wykorzystaniem zapisów Kodeksu postępowania administracyjnego. Ponadto rada rodziców uchwała w porozumieniu z radą pedagogiczną **program wychowawczy i program profilaktyki**⁷⁸.

Warto wiedzieć

Jak kształtować partnerskie relacje między nauczycielami a rodzicami?

Dobra współpraca z rodzicami zależy od wielu czynników. Determinują ją: klimat szkoły, relacje nauczycieli i rodziców, ich wzajemna komunikacja oraz chęć współpracy.

⁷⁷ *Diagnoza społeczna 2011*, red. J. Czapiński, T. Panek, www.diagnoza.com.

⁷⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty DzU 1991 nr 95 poz. 425 ze zm.

Warto wiedzieć

Z obserwacji i licznych rozmów z nauczycielami i dyrektorami szkół wynika, że zarówno ze strony szkoły, jak i rodziców pojawiają się bariery, które utrudniają wspólne działania. Zaliczyć do nich można:

- brak w szkole odpowiedniego miejsca do rozmów z rodzicami,
- wzywianie rodziców na rozmowy dyscyplinujące,
- przekonanie nauczycieli o braku kompetencji rodziców do ingerowania w sprawę szkoły,
- napięcia generowane przez autorytarny styl pracy nauczyciela,
- prowadzenie zebrań analogicznie do schematu: nauczyciel – uczniowie,
- brak nawyku współpracy.

Ze strony rodziców przeszkodą zaś może być:

- podejście: „oddaję dziecko do szkoły i niech szkoła realizuje swoją powinność”,
- obawa przed nieznanym,
- brak poczucia wpływu.

To oczywiście otwarty katalog różnych lęków, stereotypowych zachowań i przekonań, które nie ułatwiają porozumienia. Przełamanie ich jest warunkiem efektywnej współpracy.

Istotne znaczenie dla tworzenia relacji partnerstwa ma czas i miejsce prowadzenia rozmów, a także ich forma. Zapisy prawa oświatowego zapewniają wprawdzie reprezentacji rodziców dość szerokie uprawnienia, dzięki którym mogą oni wpływać na rzeczywistość szkolną, jednak zakres realizacji tych uprawnień bywa bardzo różny. Szkoły dają rodzicom możliwość wypowiedzenia swoich opinii najczęściej podczas zebrań z rodzicami, indywidualnych rozmów z nauczycielami, a także uroczystości szkolnych i klasowych. Ważne jest, aby podczas kontaktów rodziców z nauczycielami panowała atmosfera sprzyjająca szczerości, otwartości oraz wzajemnemu zaufaniu. Zadaniem szkoły jest wypracowanie najskuteczniejszego modelu współpracy z rodzicami.

Wskazówki

Aby współpraca między szkołą a rodziną była efektywna, należy ustalić wspólne cele i przestrzegać określonych zasad:

- Zasada partnerstwa – rodzice i nauczyciele są równoprawnymi partnerami działającymi na rzecz dzieci;
- Zasada pozytywnej motywacji – całkowicie dobrowolny udział rodziców we współpracy z nauczycielami. Obie strony muszą czuć się sojusznikami i być w równym stopniu zmotywowane do działania;
- Zasada wielostronnego przepływu informacji – systematyczna i nieprzerwana wymiana informacji na temat dziecka;
- Zasada jedności oddziaływań – zgodność celów w pracy wychowawczej. Aby zabiegi wychowawcze były skuteczne, muszą być zgodne i ciągłe, zarówno ze strony domu rodzinnego, jak i szkoły;
- Zasada aktywnej i systematycznej współpracy.

Punktem wyjścia przy organizacji sprawnego systemu obiegu informacji może być diagnoza potrzeb i możliwości rodziców w kwestii sposobów komunikacji. Następnie należy zaproponować rozwiązania, które w sposób jasny i przejrzysty zapewnią dostęp do informacji, umożliwiając jednocześnie udzielanie informacji zwrotnej. W dzisiejszym świecie nie ma problemu z tworzeniem list mailingowych czy wykorzystaniem portali społecznościowych. Nie każdą szkołę stać na dziennik elektroniczny, rozwiązanie to jednak pozwala na bardzo skuteczny przepływ informacji oraz ułatwia rodzicom skontaktowanie się zarówno z dyrektorem szkoły, jak i poszczególnymi nauczycielami. Przy wykorzystaniu wspomnianych rozwiązań spotkania z rodzicami dwa, trzy razy w ciągu roku powinny być okazją do wspólnej dyskusji o szkole, o zgłaszanych postulatach czy wnioskach, a także próbą podsumowania realizacji celów etapowych wynikających z koncepcji pracy.

Rodzic, który dobrze funkcjonuje w rzeczywistości szkolnej, ma możliwość wyrażenia swojej opinii, a opinia ta brana jest pod uwagę w codziennej pracy szkoły, czuje, że szkoła służy mu wsparciem i pomocą przy wychowaniu dziecka i rozwijaniu jego zdolności i talentów. Otwiera się więc na współpracę, inicjując przedsięwzięcia rozwijające szkolną społeczność. Rodzic, który partycypuje w zarządzaniu, czuje się współodpowiedzialny za sukces edukacyjny placówki i każdego dziecka, to równorzędny partner, który chętnie wykazuje się kreatywnością w inicjowaniu szkolnych przedsięwzięć. Im większa liczba reprezentujących taką postawę rodziców, tym pełniejszy wymiar partnerstwa.

Pierwsze kroki w budowaniu partnerskiej współpracy z rodzicami:

- patrz, słuchaj, odczuwaj i poszukuj,
- zawsze bądź gotów, by pomóc rodzicom w rozwiązywaniu problemów,
- bądź szczerzy i komunikatywny,
- bądź elastyczny, otwarty na zmiany i ciekawe propozycje,
- ze spokojem przyjmij krytykę ze strony rodziców i obiektywnie ją analizuj.

Wskazówki

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Czy i jak stwarzacie rodzicom warunki do wyrażania opinii na temat pracy szkoły?
2. Czy rodzice wiedzą, w jaki sposób mogą się zaangażować w pracę szkoły? Jakie działania prowadzicie, aby zachęcić rodziców do wychodzenia z inicjatywami na rzecz rozwoju uczniów i szkoły?
3. Czy rodzice mają poczucie współdecydowania o ważnych sprawach szkoły? W jakich sprawach bierzecie pod uwagę opinie rodziców?

A jak jest
w Waszej szkole?

4. Czy planujecie działania w szkole, korzystając z opinii rodziców? Czy rodzice wiedzą, jakie działania zostały podjęte lub zmienione pod wpływem ich opinii?
5. W podejmowaniu jakich decyzji uczestniczą rodzice? Na czym polega udział rodziców w podejmowaniu decyzji?
6. Jakie działania prowadzicie w uzgodnieniu z rodzicami?
7. Jakie działania prowadzicie wspólnie z rodzicami?
8. Jak wielu rodziców wychodzi z inicjatywą? Jakie inicjatywy zgłoszone przez rodziców na rzecz rozwoju uczniów i szkoły zostały zrealizowane? Czy i w jaki sposób rodzice uczestniczyli w realizacji tych inicjatyw? Jakie były efekty tych działań?
9. Jakie korzyści ze współpracy nauczycieli i rodziców mają uczniowie?

Współpraca szkoły i środowiska powinna służyć wzajemnemu rozwojowi

Warto wiedzieć

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- prowadzić rozpoznanie własnych potrzeb i zasobów oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmować inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju,
- w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracować z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- dbać o to, by współpraca szkoły/placówki ze środowiskiem skutkowałą wzajemnym rozwojem,
- dążyć do tego, by współpraca szkoły/placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływała korzystnie na rozwój uczniów.

„Wartość współpracy tkwi w nieobliczalnym i nieograniczonym potencjale ludzkich możliwości i różnic osobowości, które łączą się we wspólnym działaniu” (Bieroń, 2012). To wspólne działanie musi być poprzedzone zdefiniowaniem celów współpracy i opracowaniem strategii działań, które spowodują, że współpraca przyniesie pozytywne efekty wychowawcze i dydaktyczne w stosunku do uczniów oraz wpłynie na tworzenie kapitału społecznego w lokalnym środowisku.

Dobra szkoła powinna dbać o to, by mieć oparcie w środowisku lokalnym, w związku z czym musi otwierać się na środowisko, szukać kontaktów ze społecznością lokalną oraz korzystać z jej zasobów i możliwości. Istotą tego wymagania jest osiągnięcie celu, jakim jest wzajemny rozwój. Określenie i wskazanie,

jakie kierunki rozwoju szkoły i środowiska wynikają z wzajemnej współpracy, jest elementem kluczowym realizacji tego wymagania.

Szkoła jest integralnym elementem środowiska lokalnego, a wymagania państwa obligują ją do współpracy i wykorzystania zasobów tegoż środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju. Wskazuje się więc na rolę szkoły jako integratora tego środowiska, odpowiedzialnego za kształtowanie postaw społecznych i obywatelskich nakierowanych na współpracę w celu rozwoju uczniów i środowiska lokalnego.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym powinna stwarzać możliwość autentycznego uczenia się poprzez działanie, kształcąc tym samym pożądane i zawarte w podstawie programowej kompetencje kluczowe. Do elementów wskazujących na wysoką jakość uczenia się przez pracę na rzecz społeczności zaliczyć można: autentyczność, konstruktywizm, personalizację, aktywne uczestnictwo, współpracę, zachętę do przejęcia odpowiedzialności za własne decyzje i działania oraz poszerzanie horyzontów (Furco, 2013).

Czym są zasoby środowiska, w którym działa szkoła?

Kiedy mówimy o wykorzystaniu zasobów, warto zastanowić się, czym owe zasoby są. Za Andrzejem K. Koźmińskim można wymienić miękkie zasoby, do których należą społeczność lokalna oraz relacje społeczne z otoczeniem⁷⁹. Miękkie zasoby nie są do końca sformalizowane i określone. Do zasobów zarówno szkoły, jak i środowiska, zaliczyć można:

- ludzi wykwalifikowanych, zmotywowanych, z aspiracjami,
- kulturę, czyli utrwalone wzorce zachowania, normy i wartości obowiązujące w danej społeczności,
- wiedzę, czyli zasoby informacji użytecznej dla funkcjonowania;
- markę, czyli społeczny odbiór szkoły,
- dostęp do otoczenia, czyli prawnie i/lub społecznie utrwalone kontakty ze środowiskiem, w którym funkcjonuje szkoła.

Rozpoznanie zasobów będzie zatem zgromadzeniem informacji, dających wiedzę na temat wyżej wskazanych obszarów. Zdefiniowaliśmy zasoby, a jak postrzegać środowisko? O ile szkoły gminne nie mają zazwyczaj z tym problemem, szkoły w większych miastach nie do końca środowisko lokalne potrafią zdefiniować. Największy problem z jego określeniem mają szkoły ponadgimnazjalne, do których uczęszczają uczniowie z dalej położonych miejscowości. Można przyjąć, używając nieco matematycznego określenia, że środowiskiem lokalnym szkoły jest zbiór osób i instytucji, na które szkoła oddziałuje i które wpływają na szkołę. Znajdą się zatem tutaj: uczniowie, rodzice, pracowni-

⁷⁹ D. Jemieliński, A.K. Koźmiński, *Zarządzanie wiedzą*, 2011, Wolters Kluwers.

cy, dostawcy, pracodawcy, stowarzyszenia, fundacje, instytucje formalnie ze szkołą współpracujące, instytucje kulturalne, edukacyjne i inne w zależności od lokalnej specyfiki. Bardzo przydatne w rozpoznawaniu tych zbiorów może być wyrysowanie mapy kontaktów, które owo środowisko lokalne tworzą. Określenie wszystkich podmiotów współpracy i przyporządkowanie im zasobów pokaże potencjał, który w celowym planowaniu możemy wykorzystać dla wzajemnego rozwoju. Aby jednak przygotować jakiegokolwiek działania, musimy znać zasoby lokalnego środowiska oraz mieć świadomość własnego potencjału, traktując uczniów wraz z ich możliwościami i zdolnościami, ale także ograniczeniami, również jako element zasobów środowiska, w którym funkcjonujemy.

Warto wiedzieć

Nie do przecenienia wydaje się wpływ kontaktów szkoły ze środowiskiem lokalnym i wzajemnej współpracy na rozwój obywatelski młodego pokolenia. Wchodzenie w relacje i współpraca są bowiem niezbędne w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa wiedzy. Roman Dorczak jako bariery we współdziałaniu wymienia:

- niewłaściwe przygotowanie kadr do pracy w instytucjach publicznych, pozbawiające umiejętności szerokiego postrzegania rzeczywistości,
- „neurotyczną osobowość” szkoły, objawiającą się między innymi lękiem przed niekompetencją i pokazaniem własnych słabości i powodującą jej „zamknięcie” na środowisko lokalne,
- brak wiedzy i umiejętności dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy (Dorczak, 2012).

Jak dbać o to, by współpraca dawała korzyści obu stronom?

Aby współpraca ze środowiskiem lokalnym dawała korzyści obu stronom, szkoła powinna być inicjatorem różnorodnych działań wychodzących naprzeciw oczekiwaniom społeczności lokalnej. Dobra szkoła diagnozuje potrzeby środowiska i podejmuje działania adekwatne do swoich możliwości oraz rozpoznanych potrzeb uczniów i środowiska.

Każda szkoła ma wokół siebie od kilkunastu do kilkudziesięciu potencjalnych partnerów. Formy i sposoby wchodzenia w relacje i współpracę z tymi partnerami mogą być bardzo różne. Często zdarza się, że relacje te nawiązuje się chaotycznie i bezrefleksyjnie (Dorczak, 2012). Dlatego wskazane jest precyzyjne wyznaczenie celów działań podejmowanych w ramach współpracy. Do części z tych działań obligują przepisy prawa: każdy dyrektor ma obowiązek współpracować z organem prowadzącym, organem nadzoru, poradnią psychologiczno-pedagogiczną i innymi instytucjami. Taka współpraca jest waż-

na. Z perspektywy spełniania wymagań państwa najbardziej rozwojowa dla wszystkich stron jest taka współpraca, która poprzedzona jest diagnozą potrzeb oraz możliwości i stanowi odpowiedź na te potrzeby, realizowaną przy użyciu posiadanych zasobów.

W jaki sposób można rozpoznać potrzeby i zasoby środowiska?

- Metoda projektu wydaje się godna uwagi, angażuje bowiem uczniów i pozwala na ich związanie ze środowiskiem. Metoda ta pozwala na kształcenie u uczniów większości kompetencji kluczowych, niezbędnych przy realizacji podstawy programowej.
- W określaniu mocnych stron wykorzystać można znaną powszechnie metodę analizy SWOT.
- Zaproponować można również elementy „appreciative inquiry process”, czyli stawiania pytań o mocne strony szkoły i budowanie na tym strategii rozwoju.
- Można także wykorzystać metaplan, rybi szkielet i inne narzędzia diagnostyczne.
- W metodyce harcerskiej funkcjonuje tzw. zwiad środowiskowy, polegający na prowadzeniu przez harcerzy wywiadów z mieszkańcami, przedstawicielami instytucji, stowarzyszeń i innymi reprezentantami środowiska. Pozwala to na zebranie danych, które umożliwiają współpracę i planowanie działań na okres pobytu harcerzy na obozie. Elementy tej metodyki można przenieść do działań szkoły i zaangażować uczniów do rozpoznania potrzeb środowiska.
- Potrzeby te można również rozpoznawać, korzystając z wiedzy i doświadczeń rodziców i instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym.

Implikacją dokonanego rozpoznania będzie inicjowanie działań służących wzajemnemu rozwojowi i zaspokojeniu potrzeb środowiska. Może to być np. zorganizowanie kursu o wyszukiwarkach internetowych dla mieszkańców okolic czy otwartego spotkania z prezesem lokalnego przedsiębiorstwa, który opowie o produkcji w swoim zakładzie i pokaże, jakie korzyści produkcja ta niesie dla rozwoju lokalnej społeczności. Może to być również opieka uczniów nad schroniskiem dla zwierząt. Ważne jest, aby działania te odbywały się celowo, systematycznie i kształciły u uczniów konkretne umiejętności, a przy tym wskazywały im, jak można w praktyce wykorzystać zdobytą wiedzę.

Przy realizacji tego wymagania współpraca nie jest celem samym w sobie. Nie ma tu miejsca na jednostronne działania, realizowane tylko po to, by odhaczyć ich wykonanie w planie pracy. Ta współpraca ma wpływać na wzajemny rozwój i obszary tego rozwoju muszą być widoczne i oddziaływać na uczniów. Co to znaczy? Wyżej wspomniano już o tym, że uczniowie

zdobywają umiejętności, poszerzają swe kompetencje, horyzonty, uczą się autoprezentacji, funkcjonowania w społeczności, socjalizują się poprzez uczestnictwo w różnorodnych działaniach. Kluczem w realizacji tego wymagania jest celowość i sens działań oraz ich dodatni wpływ na rozwój uczniów. Ważna jest świadomość realizacji celów kształcenia określonych w podstawie programowej, realizowanych poza szkołą, szczególnie w działaniu na rzecz społeczności lokalnej. Oprócz bowiem nauki umiejętności ponadprzedmiotowych, określonych w podstawie programowej, realizowane są tutaj również elementy edukacji obywatelskiej. W Anglii jest to program obowiązkowy, polegający na zaangażowaniu uczniów w działania społeczności, w tym naukę poprzez pracę na jej rzecz (Furco, 2013). Świadomość znaczenia współpracy ze środowiskiem, wzmacnianie wzajemnego zaufania jako podstawy budowania kapitału społecznego w funkcjonowaniu społeczeństwa obywatelskiego i pierwszoplanowej roli szkoły w tym zakresie jest sprawą niezwyklej wagi.

A jak jest w Waszej szkole?

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Czy wiecie, jakie są zasoby środowiska lokalnego? Jak je wykorzystujecie dla rozwoju uczniów?
2. Jakie są najważniejsze potrzeby środowiska lokalnego? Na które z nich szkoła może odpowiadać? Jakie działania podejmujecie, aby te potrzeby zaspokajać?
3. Co na temat tych działań sądzą osoby, do których były one kierowane?
4. W jakim zakresie współpracujecie z osobami, instytucjami czy organizacjami działającymi w środowisku lokalnym? Jakie działania realizujecie cyklicznie?
5. W jaki sposób angażujecie uczniów w działania na rzecz środowiska lokalnego?
6. Czy wykorzystujecie zasoby środowiska przy realizacji działań wychowawczych i dydaktycznych?
7. Jak często korzystacie z zasobów środowiska przy realizacji działań wychowawczych i dydaktycznych?
8. Jakie korzyści odnosi szkoła ze współpracy ze środowiskiem, a jakie środowisko ze współpracy ze szkołą?
9. Które działania podejmowane przez Was we współpracy ze środowiskiem pozytywnie wpływają na rozwój uczniów?
10. Jakie umiejętności i kompetencje rozwijają uczniowie w ramach współpracy ze środowiskiem lokalnym?
11. Czy uczniowie są zadowoleni z zakresu działań podejmowanych w ramach współpracy ze środowiskiem?
12. Czy w ramach współpracy ze środowiskiem lokalnym realizowane są pomysły i inicjatywy uczniów?

Jak analizować wyniki egzaminów zewnętrznych?

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie podstawowym, powinna:

- wykorzystywać wnioski ze sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych w pracy z uczniami,
- dbać o to, by nauczyciele korzystali z wniosków z ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w swojej codziennej pracy z uczniami,
- monitorować realizowane działania i w razie potrzeby je modyfikować.

Szkoła, realizując to wymaganie na poziomie wysokim, powinna:

- wykorzystywać do planowania procesów edukacyjnych badania i analizy zewnętrzne,
- badać osiągnięcia uczniów i wykorzystywać je do planowania procesów edukacyjnych,
- badać i wykorzystywać informacje o losach absolwentów.

Dzisiaj wymagania państwa bardzo mocno akcentują nie sposób analizy, ale to, co dzieje się w szkole po przeanalizowaniu wyników. Na stronie nadzoru pedagogicznego czytamy: „W szkołach, które działają tak, aby spełniać omawiane tu wymagania, decyzje podejmuje się, wykorzystując informacje na swój temat i systematycznie udostępniając dane służące refleksji nad efektywnością i planowaniem dalszych działań. Badania i dane mówiące o różnych aspektach funkcjonowania szkół i innych placówek są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej przez samorządy i rządy centralne. Wymaganie postulujące uwzględnianie wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł podczas organizowania procesów edukacyjnych wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji będziemy się kierować dowodami na temat skuteczności poziomu poszczególnych działań. Posługiwanie się danymi informującymi o własnych działaniach jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy”⁸⁰.

Analizy mają prowadzić do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania. Ważna jest:

- **Powszechność** wykorzystywania wniosków w działaniach, czyli aby wszyscy nauczyciele znali je i wykorzystywali adekwatnie w ramach przedmiotu, którego uczą;

⁸⁰ http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganie11_szkola_lub_placowka_organizujac_procesy_educacyjne

- **Adekwatność** działań realizowanych przez nauczycieli do wniosków. Analizy powinny prowadzić do konsekwentnie wdrażanych działań.

Co jednak zrobić, żeby tak się działo? To zadanie dla nauczycieli i dyrekcji, którzy najlepiej znają kontekst pracy swojej placówki. Refleksja powinna służyć planowaniu procesów edukacyjnych w sposób, który będzie prowadził do nabywania przez uczniów wiadomości i umiejętności ujętych w podstawie programowej i mierzonych sprawdzianami i egzaminami zewnętrznymi. Ważna staje się więc umiejętność interpretacji wyników dostarczanych szkole zarówno w odniesieniu do zespołu uczniów, jak i do każdego z nich oddzielnie. Nauczyciele i dyrekcja szkoły powinni także zadbać o to, by monitorować i analizować procesy edukacyjne, które są realizowane z wykorzystaniem wyników tych analiz, a w razie potrzeby modyfikowane.

Co roku do szkół przekazywane są informacje o wynikach uzyskanych przez uczniów, którzy przystąpili do sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Wszystkie okręgowe komisje egzaminacyjne przesyłają podobne informacje. Obejmują one przede wszystkim zestawienie wyników poszczególnych uczniów zarówno za cały test, jak i punkty za poszczególne zadania, na tle szkoły, gminy, powiatu, województwa. Do tych informacji dołączony jest także raport – sprawozdanie, który opisuje zastosowany zestaw zadań, a także zawiera analizę ilościową wyników w całym województwie i analizę jakościową zadań. Zarówno wyniki szkoły, jak i zestawienia statystyczne w sprawozdaniu mają sens tylko wtedy, gdy ulegną przetworzeniu i stanowią dla szkoły materiał do analiz.

Najważniejszym pytaniem, które powinien sobie zadać nauczyciel, jest pytanie, na ile realizowane przez nas programy nauczania pozwalają uczniom nabywać wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej.

Warto wiedzieć

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych ma ogromny wpływ na programy szkolne, działania nauczycieli i motywację uczniów. Uczeń chce na egzaminie wypaść jak najlepiej, a nauczyciel chce, aby jego uczniowie na egzaminie osiągnęli jak najlepsze wyniki. To powoduje często, że coraz więcej czasu i wysiłku poświęca się na nauczanie i uczenie tych umiejętności, które są na egzaminie sprawdzane. Tymczasem egzaminy zewnętrzne nie mierzą wszystkich kompetencji, które ujęte są w podstawie programowej, o czym nauczyciele nie powinni zapominać.

Niestety, istnieje tendencja do uważania wyników egzaminów za główny wskaźnik jakości edukacji, a tymczasem wskaźnik ten może być zawodny. Trzeba zatem uświadomić sobie, że informacja o wynikach egzaminu jest tylko jedną spośród informacji, które powinniśmy wykorzystywać w procesie podejmowania decyzji o uczniach, nauczycielach i szkołach. Szczególnie ważne jest, żeby analizy prowadzić poprawnie, np. unikać porównywania tak zwanych wyników surowych, np. renomowanych szkół w mieście ze szkołami peryferyjnymi.

Jak analizować i wykorzystywać wyniki egzaminów w planowaniu procesów edukacyjnych?

Analiza wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych powinna służyć nauczycielom do planowania procesów edukacyjnych. Pierwszym krokiem, by to osiągnąć, jest przeprowadzenie rzetelnej analizy. Przeprowadzając ją, warto korzystać zarówno z metod ilościowych, jak i jakościowych oraz pamiętać o czynnikach kontekstowych, które mogą wpływać na wyniki uzyskiwane przez uczniów.

Wynik egzaminu jest uwarunkowany czynnikami indywidualnymi, społecznymi i szkolnymi/pedagogicznymi.

Czynniki indywidualne:

- inteligencja, uzdolnienia kierunkowe, potencjał edukacyjny na progu szkoły („na wejściu”),
- stan zdrowia,
- czas na pracę domową,
- nieobecność na zajęciach,
- stosunek do przedmiotu, nauczycieli, szkoły,
- zainteresowania, aspiracje, motywacja,
- odporność na presję czasową, umiejętność gospodarowania czasem,
- ...

Czynniki społeczne:

- kapitał kulturowy i społeczny rodziny, wykształcenie, aktywność zawodowa,
- aspiracje rodziców,
- sytuacja finansowa rodziny,
- wielkość, prawidłowość funkcjonowania rodziny,
- patologie społeczne w rodzinie, atmosfera domu rodzinnego,
- warunki do nauki w domu,
- współpraca ze szkołą,
- środowisko rówieńnicze, wpływ grupy rówieńniczej,
- infrastruktura miejsca zamieszkania, dostęp do kin, muzeów,
- posiadanie księgozbioru, dostęp do informacji,
- ...

Czynniki szkolne/pedagogiczne:

- model, program, baza szkoły, szkolny zestaw programów nauczania i podręczników,
- stan wiedzy pedagogicznej i doświadczenie nauczycieli, ich kwalifikacje i zaangażowanie,
- planowanie pracy, rozkład zajęć, realizacja zadań,
- formy i metody prowadzenia zajęć edukacyjnych,

- metody sprawdzania osiągnięć, sposoby informowania o osiągnięciach, trudnościach w nauce – szkolny system oceniania,
- udział uczniów w zajęciach wyrównawczych, kołach zainteresowań oraz konkursach i olimpiadach,
- relacje między pracownikami pedagogicznymi szkoły, uczniami i ich rodzicami,
- poczucie bezpieczeństwa,
- ...⁸¹

Metody ilościowe

Analiza ilościowa polega na porównywaniu indywidualnych wyników uczniowskich, średnich wyników: klas, szkół w gminie, mieście, powiecie, województwie i kraju (w ujęciu punktowym i procentowym).

Wskazówki

W analizie ilościowej warto uwzględnić:

- Rozkłady wyników – porządkujemy wyniki wg klucza: liczba uczniów uzyskujących daną liczbę punktów. Dla każdej części egzaminu oddzielnie. Dla każdej badanej kompetencji oddzielnie. Dla różnych grup, klas, nauczycieli uczących oddzielnie;
- Miary tendencji centralnych – dla każdego rozkładu wyznaczamy: średnią arytmetyczną, medianę (wynik środkowy w uporządkowanym zbiorze wyników) i modalną (wartość typowa, wynik najczęściej powtarzający się, dominantę);
- Miary rozrzutu – dla każdego rozkładu wyznaczamy: rozstęp (różnica między wynikiem najwyższym i najniższym), wariancję (średnia z sum kwadratów różnic między wynikami poszczególnych uczniów a średnią), odchylenie standardowe (pierwiastek kwadratowy z wariancji – pokazuje, jak mocno wyniki pojedynczych uczniów odbiegają od średniej), przedział wyników typowych (średnia – odch. stand.; średnia + odch. stand.);
- Tło – dla wszystkich poszukiwanych wyników i wskaźników poszukujemy do porównań takich samych wskaźników dla większej populacji, zwykle znajdujemy je w danych OKE, CKE lub publikacjach naukowych.

Dane ilościowe opisujemy, odpowiadając na następujące pytania⁸²:

1. Jaki był najniższy i najwyższy wynik uzyskany przez uczniów w szkole, jakie są różnice tych wyników w stosunku do wyników tła?
2. Jaki był średni wynik w szkole, o ile różni się od średniego wyniku tła?

⁸¹ Źródło: opracowanie E. Kowalczyk-Rumak na podstawie materiałów z zajęć prowadzonych we WCIES. „Rola nadzoru pedagogicznego w zarządzaniu szkołą”.

⁸² Są to przykładowe pytania.

3. Ilu uczniów w szkole osiągnęło wynik poniżej średniej tła, a ilu uczniów powyżej średniej tła – można podać w tym miejscu wskaźnik procentowy?
4. Czy w zbiorze badanych wyników nie ma tzw. wyników odstających? Jeśli są, to jaki jest ich wpływ na średnią szkoły?
5. Jaki był rozstęp wyników, jaka jest różnica tego wskaźnika między szkołą a tłem?
6. Jakie wartości przybrały średnia, modalna i mediana w szkole? Jakie są relacje między tymi wskaźnikami? Jak różnią się te wartości od wyników tła?
7. Jaką wartość przybrało odchylenie standardowe; jakie jest zróżnicowanie wyników?
8. Jaki jest przedział wyników typowych?

Metody jakościowe

Analiza jakościowa polega na takiej interpretacji wyników, aby uzyskać odpowiedź na pytanie, jakie umiejętności osiągnęli uczniowie, którzy uzyskali określony wynik na sprawdzianie lub egzaminie. Analizuje się stopień łatwości zadań, poziom opanowania umiejętności badanych poszczególnymi standardami oraz poziom umiejętności kluczowych uczniów kończących szkołę.

Aby prowadzić analizę jakościową, należy najpierw przeprowadzić analizę ilościową uwzględniającą (na przykład):

- Poziom zaliczenia zadania (dawniej łatwość) – poziom wykonania zadania (iloraz sumy uzyskanych wyników do możliwego do uzyskania maksymalnego wyniku wszystkich uczniów). Łatwość wyliczamy dla każdego zadania, każdej kompetencji, całości testu (za CKE przyjmujemy zasadę, wyniki zadowolające to wyższe od 0,7, a niezbędne minimum to 0,5);
- Edukacyjna wartość dodana – wykorzystująca informację o osiągnięciach ucznia „na wejściu i wyjściu”. Analiza tych wskaźników pozwala na zauważenie wpływu szkoły na rozwój ucznia;
- Skale staninowe i centylowe – skale umożliwiające normalizację wyników w odniesieniu do tła. Analiza tych wskaźników pozwala na odniesienie osiągnięć ucznia do badanej populacji;
- Tło – zestawianie danych pochodzących od jak najbardziej podobnych kontekstowo placówek.

Wskaźniki

Analizę rozpoczynamy od analizy poziomu zaliczenia zadania, odpowiadając na pytania⁸³:

1. W których standardach szkoła uzyskała wynik satysfakcjonujący (0,7 lub więcej), w których tzw. niezbędne minimum, a w których wynik był poniżej poziomu 0,5?

⁸³ Są to przykładowe pytania.

2. W których standardach szkoła osiągnęła wynik niższy, a w których wynik wyższy niż badana populacja uczniów (porównanie z wynikami OKE, CKE, innym tłem)?
3. Czy łatwość całego testu dla uczniów szkoły jest wyższa, czy niższa niż dla wszystkich piszących?
4. Czy różnice między wynikami szkoły i OKE (CKE) są istotne, znaczne ($\pm 0,10$), zauważalne ($\pm 0,05-0,09$), czy też nieistotne ($0,01-0,04$)?
5. Uczniowie której klasy wypadli najlepiej, a której najślabiej na egzaminie?
6. Która klasa wypadła lepiej, a która gorzej niż cała badana populacja uczniów? Czy różnice między wynikami poszczególnych klas są znaczące, zauważalne, czy też nieistotne?
7. Która klasa uzyskała wynik na poziomie 0,7 i wyższy, a która uzyskała wynik niższy niż 0,7 w poszczególnych częściach egzaminu?
8. Czy korelacja oceniania jest silna czy słaba? Które przedmioty mają wysoki/niski wskaźnik korelacji?

Następnie przechodzimy do pełnej analizy jakościowej, poszukując odpowiedzi na pytania (przykładowe):

1. Zadania z którego przedmiotu okazały się dla uczniów najłatwiejsze i najtrudniejsze?
2. Jaki poziom trudności reprezentują zadania przypisane dla poszczególnych przedmiotów w szkole, a jaki w OKE (CKE)? Jakie treści przedmiotowe osiągnęły poziom satysfakcjonujący, a jakie konieczne minimum?
3. Czy występują istotne różnice w poziomie trudności pomiędzy szkołą a całą badaną populacją?
4. Ile było czynności opanowanych znacznie lepiej (znacznie słabiej) niż w całej badanej populacji? Jaki to procent wszystkich czynności sprawdzanych arkuszem?
5. Czy wśród czynności znacznie lepiej (znacznie słabiej) opanowanych dominują czynności przynależne do jakiegoś przedmiotu (do jakiego?); Jakie treści kształcenia (jaki dział programu) reprezentują?
6. Czy wśród czynności znacznie lepiej (znacznie słabiej) opanowanych dominują czynności przynależne do określonego standardu (do jakiego)?
7. Czy wśród lepiej (słabiej) opanowanych czynności są takie, które da się w jakiś sposób uogólnić? Jaka to grupa czynności, na czym polega uogólnienie?
8. Które czynności zostały opanowane najlepiej? Jakiego przedmiotu, jakiego działu programu i jakich treści kształcenia dotyczą?
9. Które czynności zostały opanowane najślabiej? Jakiego przedmiotu, jakiego działu programu i jakich treści kształcenia dotyczą?

10. Czy czynności opanowane najslabiej są wyraźnie zapisane w podstawie programowej, czy można zidentyfikować je w realizowanych przez szkołę (klasę) programach nauczania, ile czasu poświęcono w planach pracy dydaktycznej na kształcenie ww. czynności?
11. Czy czynności opanowane najslabiej były sprawdzane w badaniach wewnątrzszkolnych? Czy poziom ich opanowania był porównywalny z wynikami zewnętrznymi?
12. Jakie działania dydaktyczne należy zaplanować, by wspomóc kształcenie najslabiej opanowanych czynności?
13. Czy daje się zauważyć zależność między uzyskanym wskaźnikiem łatwości zadania a rodzajem zadań (otwarte, zamknięte)?
14. Jakie kategorie taksonomiczne reprezentują najslabiej opanowane czynności (wiedza i jej rozumienie; stosowanie wiedzy – umiejętności)?
15. Czy przyjęty system oceniania daje uczniom informacje o opanowywanych kompetencjach?

Do czego wykorzystać wyniki analiz sprawdzianów i egzaminów?

Analiza wyników powinna przekładać się na wnioski i rekomendacje, które pomogą zaplanować konkretne działania nauczycieli.

Myśląc o wykorzystaniu wyników analizy sprawdzianów i egzaminów warto brać pod uwagę następujące obszary pracy szkoły:

- współpraca nauczycieli i zespołów nauczycielskich, np. zespołowa analiza danych, opracowywanie programów naprawczych, wymiana doświadczeń, ujednolicanie oddziaływań, wybór podręczników i programów, doskonalenie i korelacja planów dydaktycznych, tworzenie banków ćwiczeń i zadań, współdziałanie w obszarze pracy z uczniem o specyficznych trudnościach,
- stwarzanie optymalnych warunków do uczenia się, np. tworzenie koleżeńskich zespołów edukacyjnych, właściwa organizacja zajęć, efektywne wykorzystywanie pomocy dydaktycznych, wyposażanie uczniów w techniki uczenia się, stosowanie zasad nauczania opartych na wiedzy o procesie uczenia się,
- organizacja procesu nauczania, np. wykorzystywanie metod aktywizujących, atrakcyjne formy zajęć, zajęcia nastawione na aktywność uczniowską, rezygnacja z metod podawczych, wdrażanie do samokształcenia i samooceny, indywidualizacja pracy, dostosowywanie metod i zakresu treści do możliwości uczniów, uwzględnianie indywidualnych stylów uczenia się, stosowanie nauczania problemowego,

- organizacja pracy szkoły, np. podział na grupy, dokonanie korekty planu lekcji, organizacji zajęć rozwijających kompetencje, realizacja wyjazdów, projektów, konkursów,
- wewnętrzne badanie osiągnięć szkolnych, np. prowadzenie szkolnych diagnoz z zastosowaniem metodologii badań zewnętrznych, badanie wyników nauczania z poszczególnych przedmiotów, diagnozy wstępne indywidualnych predyspozycji uczniowskich, badanie przyrostu wiedzy, badanie skuteczności zajęć dodatkowych,
- modyfikacja WSO/PSO, np. modyfikacje PSO zwłaszcza w obszarze kształtowanych kompetencji kluczowych, wprowadzenie elementów oceniania kształtującego, dostosowywanie wymagań do możliwości uczniów, kryterialne ocenianie,
- wzmocnienie nadzoru pedagogicznego, np. prowadzenie tematycznych hospitacji diagnozujących, monitorowanie realizacji programów naprawczych, analiza form i obszarów oceniania, badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów, kontrola planów dydaktycznych pod kątem kształconych kompetencji i umiejętności, monitorowanie realizacji podstawy programowej,
- wzbogacanie bazy dydaktycznej, np. komputeryzacja, udostępnianie pracowni dla innych przedmiotów, wzbogacanie księgozbioru, budowanie biblioteczki nauczyciela,
- przygotowywanie uczniów do egzaminów, np. osvajanie uczniów ze specyfiką zadań testowych, wykorzystywanie arkuszy egzaminacyjnych w toku lekcji, wyjaśnianie procedur egzaminacyjnych, organizacja egzaminów próbnych,
- współpraca z rodzicami, np. angażowanie rodziców w proces uczenia, zapoznanie z kryteriami i procedurami egzaminów, pozyskiwanie rodziców do współdziałania w kształtowaniu kompetencji,
- doskonalenie nauczycieli (np. uzyskanie kwalifikacji egzaminatora, szkolenia z zakresu analizy danych, motywacji, diagnozy, kształcenia kompetencji, pracy metodami aktywnymi itp.),
- współpraca z samorządem lokalnym (np. organizacja czasu wolnego, poprawa dostępności instytucji kultury, wspieranie edukacyjnych inicjatyw szkoły).

Przykładowa analiza

Prześledźmy analizę na podstawie przykładowej szkoły. Po przeprowadzonym sprawdzianie nauczyciele w szkole podstawowej zadają sobie pytanie: Jak nasze dzieci wypadły w tym roku na sprawdzianie szóstoklasisty w porównaniu z gminą, powiatem, województwem? Jakie są wyniki poszczególnych klas, czy pokrywają się z naszymi oczekiwaniami?

Próbując odpowiedzieć na te pytania, zacznijmy od analizy rozkładów punktów uzyskanych przez wszystkich uczniów klas szóstych wybranej szkoły.

Podstawowe wskaźniki statystyczne zastosowanego testu	Wartość wskaźnika	
	woj. mazowieckie	szkoła podstawowa
Łatwość zestawu	0,64	0,69
Wynik najczęstszy (modalny)	24	30
Wynik środkowy (mediana)	26	28
Wynik średni (średnia arytmetyczna)	25,6	27,6
Odchylenie standardowe	7,72	6,23
Wynik najwyższy	40	39
Wynik najniższy	0	14

Sprawdzian dla szóstoklasistów wybranej szkoły okazał się nieco łatwiejszy – poziom zaliczenia sprawdzianu dla szkoły równy jest 0,69 przy 0,64 w całym województwie. Taka wartość wskaźnika stanowi informację, że szóstoklasiści w wybranej szkole wykazali się na sprawdzianie opanowaniem w 69 proc. sprawdzanych umiejętności i wiadomości. Tegoroczny zestaw egzaminacyjny okazał się dla nich umiarkowanie trudny. Dobrą informacją jest to, że najniższym wynikiem uzyskanym przez uczniów jest 14 punktów, co stanowi 30 proc. liczby punktów możliwych do zdobycia. Nie ma zatem wśród uczniów takich, którzy nie rozwiązali żadnego zadania. Najwyższym wynikiem w szkole jest 69 punktów – uzyskało go trzech uczniów, czyli 3 proc. całej populacji (100 uczniów przystąpiło do sprawdzianu). Porównanie podstawowych wskaźników statystycznych dla szkoły i województwa potwierdza fakt, że wyniki szkoły są nieco wyższe niż wyniki województwa. Wszystkie miary tendencji centralnej rozkładu wyników – średnia arytmetyczna, mediana i modalna – mają wartości wyższe niż w całym województwie. Zwróćmy uwagę na łatwą w interpretacji wynik środkowy (mediana), przyjmujący wartość 28 punktów. Połowa zdających uzyskała co najmniej 28 punktów, czyli co najmniej 70 proc. możliwych do zdobycia.

W analizie wyników sprawdzianów nie może zabraknąć zastosowania skali staninowej, która pomaga określić pozycję wyniku każdego ucznia w stosunku do wszystkich uczniów danego województwa lub kraju.

Nazwa staninów	najniższy	bardzo niski	niski	nizej średni	średni	wyżej średni	wysoki	bardzo wysoki	najwyższy
skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Przedziały punktowe	0–10	11–15	16–19	20–24	25–28	29–31	32–35	36–37	38–40
Teoretyczny proc. wyników	4%	7%	12%	17%	20%	17%	12%	7%	4%
Województwo mazowieckie	3,6%	4,7%	10,6%	20,8%	19,8%	13%	14,1%	5,7%	4,9%
Powiat	2,3%	4,1%	8,7%	20,5%	22,2%	15,6%	15,6%	6,2%	4,9%
Szkoła	0%	5%	6%	19%	23%	20%	17%	5%	5%
Klasa A	0%	8%	4%	40%	24,5%	16%	8%	0%	0%
Klasa B	0%	0%	3,8%	19,2%	34,6%	23,1%	11,5%	3,9%	3,9%
Klasa C	0%	8%	4%	8%	24%	20%	12%	12%	12%
Klasa D	0%	4%	12%	8,3%	8,3%	20,1%	37,5%	4,2%	4,2%

Cieszy fakt, że w szkole przeważają wyniki średnie i wysokie, nie występują wyniki niskie, a wyników niższych niż średnia jest 7 proc. Ciekawa jest też analiza wyników w poszczególnych klasach – tym powinni zająć się nauczyciele uczący w poszczególnych oddziałach.

Ważnym etapem analizy wyników sprawdzianów w szkole jest ustalenie, które czynności uczniowie opanowali w stopniu zadowalającym, a które wymagają jeszcze treningu. W tym celu musimy uzupełnić tabelę po znalezieniu kartoteki sprawdzianu z podanymi czynnościami oraz wskaźnikami łatwości poszczególnych zadań.

Mocne strony kształcenia	Umiarkowanie dobre wyniki kształcenia	Słabsze strony kształcenia
Zadania, za które uczniowie uzyskali co najmniej 70 proc. punktów	Zadania, za które uczniowie uzyskali od 50 proc. do 69 proc. punktów	Zadania, za które uczniowie uzyskali co najwyżej 49 proc. punktów
1, 2, 3, 4, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	5, 7, 12	6, 11, 15, 24

Klasa	Numery zadań najłatwiej rozwiązywane przez uczniów	Nazwy czynności sprawdzanych tymi zadaniami
A	6, 11, 24	Obliczenie odległości z wykorzystaniem skali planu Obliczanie wyrażenia arytmetycznego związanego z wartością energetyczną produktu Rozwiązywanie zadania tekstowego wymagającego obliczenia pola trapezu, wielkości plonu i posługiwania się jednostkami pola
B	6, 11, 24	Obliczenie odległości z wykorzystaniem skali planu Obliczanie wyrażenia arytmetycznego związanego z wartością energetyczną produktu Rozwiązywanie zadania tekstowego wymagającego obliczenia pola trapezu, wielkości plonu i posługiwania się jednostkami pola
C	6, 11, 15, 24	Obliczenie odległości z wykorzystaniem skali planu Obliczanie wyrażenia arytmetycznego związanego z wartością energetyczną produktu Rozpoznawanie przerośni i jej funkcji Rozwiązywanie zadania tekstowego wymagającego obliczenia pola trapezu, wielkości plonu i posługiwania się jednostkami pola
D	6, 11, 24	Obliczenie odległości z wykorzystaniem skali planu Obliczanie wyrażenia arytmetycznego związanego z wartością energetyczną produktu Rozwiązywanie zadania tekstowego wymagającego obliczenia pola trapezu, wielkości plonu i posługiwania się jednostkami pola

Teraz, gdy znamy już czynności, które w naszej szkole wypadły najłatwiej, muszą pochylić się nad nimi zespoły przedmiotowe i wyciągnąć właściwe wnioski, a później na ich podstawie uzgodnić działania, które będą uwzględniali nauczyciele w planowaniu i dalszej pracy na zajęciach lekcyjnych. Mogą one przyjąć postać następującej tabeli.

Wnioski	Uczniowie nie potrafią odszukać w tekście literackim metafor oraz trudno określić im funkcję metafory
Rekomendacje	Należy na zajęciach języka polskiego wzmocnić działania związane z analizą i interpretacją tekstu lirycznego
Działania (kto? co? do kiedy?)	<p>Wszyscy nauczyciele języka polskiego – powtórzyć rodzaje środków stylistycznych i wskazać na konkretnych przykładach funkcje środków stylistycznych (do 25 marca)</p> <p>W czasie analizy tekstów wskazanych w podstawie programowej zwracać szczególną uwagę na wskazywanie metafory i określanie jej funkcji</p>
Monitorowanie działań	<p>Obserwacje dyrektora szkoły (lekcje u każdego nauczyciela języka polskiego do 25 marca) – cel obserwacji: Udzielenie nauczycielom informacji zwrotnej na temat ich pracy z uczniami w zakresie wskazywania i określania funkcji środków stylistycznych</p> <p>Sprawdzian wewnątrzszkolny dotyczący analizy interpretacji tekstu lirycznego – 25 marca wszystkie klasy piąte i szóste</p>

Dlaczego losy absolwentów to ważna informacja o jakości pracy szkoły?

Badanie losów absolwentów stanowi ważny element w planowaniu procesów edukacyjnych. Umożliwia zdobycie podstawowej wiedzy o tym, co absolwenci sądzą o sposobie nauczania w danej szkole, o programach nauczania, jakości i przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności oraz o tym, na ile te umiejętności i wiadomości są im przydatne na kolejnym etapie kształcenia lub po ukończeniu szkoły.

W świetle tych informacji ocenia się przygotowanie ucznia jako wystarczające lub niewystarczające, a poza tym ukazuje się, jakich umiejętności uczniowie nie posiadają, a jakie kształtujemy na wysokim poziomie. Aby ulepszyć jakość i strukturę kształcenia, szkoły powinny systematycznie badać losy i kariery absolwentów. Absolwenci mogą w sposób w miarę obiektywny ocenić przydatność zdobytej wiedzy i umiejętności. Na podstawie badań losów i karier absolwentów uczelni można rozważyć zmiany programów nauczania czy modyfikację oferty edukacyjnej szkoły.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Co wiecie o losach absolwentów?
2. W jaki sposób wykorzystujecie informacje o losach absolwentów w pracy z Waszymi obecnymi uczniami?
3. Czy angażujecie absolwentów w życie szkoły? W jaki sposób absolwenci wspierają Wasze działania?

A jak jest
w Waszej szkole?

W dobrej szkole zarządzanie służy uczeniu się

Kadra zarządzająca szkołą, realizując wymagania na poziomie podstawowym, powinna:

- koncentrować zarządzanie na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich do realizacji tych zadań warunków,
- tworzyć warunki sprzyjające współpracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu,
- angażować do ewaluacji wewnętrznej wszystkich nauczycieli,
- podejmować działania służące rozwojowi szkoły lub placówki na podstawie wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego.

Kadra zarządzająca szkołą, realizując to wymagania na poziomie wysokim, powinna:

- stwarzać warunki do podejmowania w szkole/placówce nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów,
- angażować w proces podejmowania decyzji dotyczących szkoły,
- podejmować skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb.

Warto wiedzieć

Dyrektor powinien myśleć o tworzeniu warunków perspektywicznie i rozwojowo. Warunki to nie tylko budynek, sale szkolne i ich wyposażenie. To także klimat, relacje między członkami szkolnej społeczności czy organizacja pracy nauczycieli i uczenia się uczniów. Dyrektor pełni tu rolę kluczową – od jego umiejętności przywódczych zależy to, czy nauczyciele będą zespołem działającym wspólnie i uczącym się od siebie nawzajem. Zapewnienie właściwych warunków to również zbudowanie pozytywnych, korzystnie wpływających na rozwój uczniów relacji ze środowiskiem oraz rodzicami, a także pozostałe czynniki wymienione w omówionych powyżej wymaganiach. Właściwa realizacja tych wymagań jest niezbędna do stworzenia odpowiednich warunków dla procesu nauczania i uczenia się.

Nikt nie ma dzisiaj wątpliwości, że jeżeli szkoła ma dobrze działać, potrzebuje sprawnie działających liderów. Zarządzanie decyduje o jakości pracy szkoły.

Griffin definiuje je jako zestaw działań obejmujących: planowanie, podejmowanie decyzji oraz przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie ich pracy. Działania te kierowane są na zasoby organizacji: ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne, i wykonywane są z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny⁸⁴. Planowane działania i podejmowane decyzje powinny realizować cele i wartości sformułowane w koncepcji pracy szkoły/placówki, do czego niezbędne jest odpowiednie przewodzenie zespołem. Służą temu narzędzia zarządzania, które są w dyspozycji dyrektora placówki, m.in.: motywowanie, wspieranie poprzez realizację form nadzoru pedagogicznego (ewaluacja, wspomaganie, kontrola) i doskonalenie pracowników.

Dlaczego w zarządzaniu szkołą najważniejsze jest skupienie się na nauczaniu i uczeniu się?

Analizując zapis wymagania, wnioskować można, że działania opisane wyżej mają na celu realizowanie tego, co G. Mazurkiewicz uznaje za najważniejsze w zarządzaniu – nauczania i uczenia się, a także prowadzenia krytycznej analizy własnych działań w konkretnym kontekście danej organizacji⁸⁵. W wymaganiu mowa jest o najważniejszym zadaniu dyrektora: organizowaniu uczenia się uczniów, ale też uczenia się całej organizacji.

Warto wiedzieć

Szkoła jest organizacją, w której uczyć powinni się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Aby jednak proces uczenia się mógł zachodzić, należy zapewnić ku temu warunki. Podstawowe warunki funkcjonowania szkoły opisane są w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania⁸⁶. Wskazówką do planowania pracy szkoły są również zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej.

Uczenie się organizacji związane jest ze zmianą, a zmiana jest elementem naszej rzeczywistości. Wprowadzenie i utrwalenie zmiany jest jednym z najtrudniejszych wyzwań współczesnego zarządzania placówką oświatową. Nauczyciele, oswojeni z sytuacjami, z jakimi na co dzień mają do czynienia w klasie, czują się bezpiecznie. Każda nowość zagraża temu poczuciu bezpieczeństwa

⁸⁴ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 6.

⁸⁵ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 24.

⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. (DzU 2011/6/23) w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania.

i może wyzwalać niepewność, której towarzyszy świadomość niekompetencji⁸⁷. Ważne jest zatem wyposażenie zespołu w kompetencje niezbędne do wprowadzenia zmiany, a dzięki temu do rozwoju. Podstawą do planowania i inicjowania zmiany w szkole są wnioski z wcześniej realizowanych działań. Indywidualna i zespołowa refleksja nad bieżącym funkcjonowaniem szkoły służy budowaniu wspólnoty nauczycieli i ich partycypacji w zarządzaniu placówką. Dyrektor, wpierając ten proces, buduje w ten sposób kulturę organizacji opartej na potencjale pracowników, gdzie wspólne ustalanie celów i wspólna ich realizacja w trosce o uczenie się uczniów staje się codziennością.

Działania dyrektora szkoły powinny koncentrować się na organizacji procesu nauczania i uczenia się. Każdy dyrektor może zatem zadać sobie pytania:

1. Jak moje działania wpływają na to, co robi uczeń w klasie?
2. W jaki sposób moje działania wpływają na uczenie się nauczycieli?
3. Jak moje działania wpływają na współpracę nauczycieli przy planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych?

Wskazówki

Jak zarządzanie sprzyja doskonaleniu się nauczycieli?⁸⁸

Doskonalenie wpisane jest w zawód nauczyciela. Jest wręcz koniecznością wynikającą z charakteru pracy i zmieniającej się rzeczywistości. Według badań J. Hattiego⁸⁹ doskonalenie nauczycieli jest czynnikiem w wysokim stopniu wpływającym na wyniki osiągnięte przez uczniów. Art. 70a Karty Nauczyciela nakazuje wyodrębnienie w budżetach organów prowadzących środków na finansowanie doskonalenia zawodowego, wskazując na wagę tegoż w rozwoju osobistym i zawodowym nauczycieli oraz placówek oświatowych⁹⁰. W wielu placówkach oświatowych propozycje szkoleń oparte są na zdiagnozowanych potrzebach nauczycieli – i to zarówno zespołowych, jak i indywidualnych – pozwalających na dostosowanie kwalifikacji do potrzeb szkoły. Pamiętać należy także o obowiązku dyrektora szkoły zaplanowania wspomaganie nauczycieli (jako formy nadzoru) na podstawie wniosków wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

⁸⁷ Michael Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości* [w]: *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Stefan M. Kwiatkowski, Joanna Madalińska-Michalak (red.), Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 11–36.

⁸⁸ O współpracy nauczycieli mówiliśmy przy omawianiu wymagania: nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Tutaj skupimy się na działaniach związanych z doskonaleniem i ewaluacją własnej pracy.

⁸⁹ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge 2009.

⁹⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (DzU z 2014 r. poz. 191).

System doskonalenia nauczycieli powinien być budowany na podstawie wniosków z ewaluacji wewnętrznej. W tym kontekście ważne jest zatem, aby dyrektor tworzył nauczycielom warunki do dzielenia się wynikami ewaluacji własnej pracy. Wiąże się to z koniecznością powszechnego udziału nauczycieli w ewaluacji wewnętrznej, której nie powinno się ograniczać tylko do realizacji dużych ewaluacji przez kilkusobowy zespół. Każdy bowiem może i powinien zadać sobie pytanie: jak uczyć? czy osiągam zamierzone cele? To ja, nauczyciel, myśląc o każdej swojej lekcji, poddaję ewaluacji swoje działania i wpływam na jakość mojej pracy. Mam też jako nauczyciel wpływ na jakość pracy całej szkoły, o ile wnioski z mojej ewaluacji mogę przedyskutować z innymi nauczycielami i wspólnie z nimi zaplanować działania⁹¹.

Jak zarządzanie sprzyja podejmowaniu nowatorskich działań?

O nowatorskich działaniach mówiliśmy, omawiając wymaganie drugie („Procesy edukacyjne zorganizowane są w sposób sprzyjający uczeniu się”), tutaj chcemy powiedzieć o dyrektorze, który wspiera nauczycieli, podpowiada, inicjuje, wyzwala ich kreatywność, pomaga organizacyjnie, tworzy atmosferę, która sprzyja rozwojowi. Dyrektor, który szuka nowych możliwości i znajduje nowe obszary ich zastosowania, wystrzega się utartych schematów, wykazuje się kreatywnością w myśleniu oraz zachowaniu i zachęca do niej innych – ma szansę na stworzenie nowoczesnej szkoły. Ważne w działaniach dyrektora jest budowanie mostów porozumienia, a nie stawianie murów, które dzielą⁹². Jako sprzyjające rozwojowi, łączące, postrzega się między innymi: budowanie partnerskich relacji pomiędzy nauczycielami a dyrektorem oraz przyjaznych stosunków pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkolnej, wspieranie dyrektora w jego decyzjach przez radę pedagogiczną, umiejętność przyznania się do błędu. Jako „mury” postrzega się: dystans, złe relacje, brak umiejętności udzielania wsparcia, nakazowy styl pracy, brak umiejętności przyznania się do błędu⁹³.

Rozwój szkoły w dużej mierze zależy od sposobu, w jaki dyrektor wspiera rozwój innowacyjności – czy jest ona postrzegana jako dodatek, czy też jako integralny element polityki szkoły. Jeżeli dyrektor nie będzie pomagał

⁹¹ O ewaluacji mówimy szerzej w dalszych częściach poradnika, tutaj zaznaczamy jedynie jej wagę w tworzeniu kultury organizacji i wpływaniu na jakość pracy szkoły, o ile jest ona działaniem powszechnym i powszednim.

⁹² B. Tołwińska, *Mosty zamiast murów. Droga ku przywództwu* [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 225–235.

⁹³ Tamże.

swoim pracownikom w zdobywaniu nowych doświadczeń, nie będzie dążył do zmiany istniejących przyzwyczajeń w myśleniu, wówczas trudno o dobry klimat dla wprowadzania nowatorskich rozwiązań i innowacji przez nauczycieli.

Jak dyrektor może wspierać innowacyjność i wdrażanie nowatorskich rozwiązań:

- własnym przykładem zachęcać do innowacyjności (dzieląc się z nauczycielami własnymi dylematami oraz przedstawiając im własne osiągnięcia),
- umiejętnie zarządzać procesem zmian,
- wskazywać pozytywne strony wprowadzania zmian,
- eliminować wszelkie bariery innowacyjności,
- włączać wszystkich pracowników w proces wprowadzania zmian,
- być uważnym na wszelkie sugestie i pomysły pracowników,
- organizować efektywne grupowe spotkania dyskusyjne,
- wspierać autonomię i odpowiedzialność nauczycieli,
- poszukiwać i zatrudniać twórczych pracowników,
- rozdzielać zadania według możliwości nauczycieli,
- tolerować niepowodzenia,
- wyrażać uznanie dla pracowników, którzy odnoszą sukcesy⁹⁴.

Wskazówki

Kto powinien partycypować w zarządzaniu szkołą?

W omawianym wymaganiu wskazywany jest również partycypacyjny model zarządzania, angażujący całe środowisko szkolne do współzarządzania (oczywiście poza określonymi przez przepisy prawa oświatowego formami współpracy). Ta partycypacja nie może być postrzegana jako próba zawłaszczenia terytorium, które dotychczas było przypisane dyrektorowi. Zasadnicze znaczenie ma tutaj postrzeganie szkoły jako wspólnoty, której celem jest rozwój wszystkich jej elementów. Pozwólmy uczniom i rodzicom mieć wpływ na dotychczas niedostępne im obszary funkcjonowania szkoły. Rolą dyrektora nie jest pozyskiwanie sponsorów. Oświata publiczna finansowana jest z pieniędzy publicznych i należy do zadań własnych jednostek samorządu terytorialnego. Zadaniem dyrektora jest natomiast pozyskiwanie sojuszników i ekspertów oraz tworzenie sieci, które będą wspierały działania szkoły w zakresie usprawniania procesu uczenia się uczniów i całej organizacji⁹⁵.

⁹⁴ Więcej na ten temat można przeczytać w rozdziale *Ewaluacja wewnętrzna jako element partycypacyjnego zarządzania szkołą*.

⁹⁵ Więcej na ten temat można przeczytać w rozdziale *Ewaluacja wewnętrzna jako element partycypacyjnego zarządzania szkołą*.

Odpowiedzcie sobie na następujące pytania:

1. Czy w szkole zapewnione są nauczycielom warunki do pracy, skoncentrowanej na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się?
2. Jak nauczyciele współpracują ze sobą i jakie są efekty tej współpracy?
3. Jak często i w jakich sprawach odbywają się w Waszej szkole spotkania nauczycieli? Czy przynoszą one zakładane rezultaty?
4. W jaki sposób nauczyciele się doskonalą? W jaki sposób organizowane jest doskonalenie nauczycieli? Czy sposób organizacji pracy szkoły sprzyja uczeniu się nauczycieli od siebie nawzajem?
5. Jaki wpływ na sposób i zakres doskonalenia nauczycieli mają wyniki ewaluacji?
6. Co przyczynia się do zaangażowania nauczycieli w prowadzenie ewaluacji wewnętrznej lub powoduje jego brak?
7. Jakie działania są planowane na podstawie wniosków z nadzoru pedagogicznego?
8. Jakie działania nowatorskie podejmowane są w szkole i jakie wsparcie otrzymują nauczyciele, którzy je realizują?

Szkola jest ważnym elementem demokratycznego społeczeństwa, a zatem podejmowane w niej decyzje powinny stawać się w coraz większym stopniu **decyzjami wspólnie uzgodnionymi**, za które wszyscy członkowie szkolnej społeczności biorą odpowiedzialność. Mówiąc wprost: powinna funkcjonować na demokratycznych zasadach. Dodatkowo od szkoły oczekuje się, że będzie gotowa na prowadzenie nowatorskich, innowacyjnych działań i eksperymentów. Aby tak się działo, zarządzanie szkołą powinno być oparte na rzeczywistej, a nie jedynie formalnej lub incydentalnej partycypacji nauczycieli. Warunkiem koniecznym jest to, by nauczyciele uwierzyli, że to od współpracy i współdziałania zależy jakość procesów edukacyjnych przebiegających w szkole, że to oni decydują o tym, jaka jest szkoła i co daje ich uczniom. Potrzebne są więc im rzetelne informacje zaczerpnięte z różnych perspektyw, które pozwolą im upewnić się co do wartości swojej pracy. Tych dostarczyć im może ewaluacja, której podstawowym celem jest jej użyteczność dla wszystkich podejmujących decyzje wpływające na jakość procesów edukacyjnych zarówno na poziomie pracy pojedynczego nauczyciela z uczniem lub z klasą, jak i nauczycieli współpracujących ze sobą w zespołach uczących ten sam oddział, przedmiotowych czy innych, a także na poziomie całej szkoły. Ewaluacja powinna być procesem demokratycznym, zespołowym, wspólnie zaplanowanym i odpowiedzialnie przeprowadzonym. Nie będzie to możliwe bez świadomego swojej roli i wyzwań dyrektora – prawdziwego przywódcy.

Ewaluacja jako systematyczna refleksja nad własną pracą pedagogiczną jest podstawą planowania i rozwoju. Cechą szczególną tej formy badania jest to, że zasady, na których opiera się proces ewaluacyjny, są określone przez samych zainteresowanych. Oni też definiują kryteria sukcesów i wartości z ewaluacją związane. Żeby ewaluacja stała się użyteczna, za taką muszą uznać ją nauczyciele. Uświadamianie ich w tym względzie jest zadaniem dyrektora.

Aby ewaluacja miała sens, czyli była użyteczna dla szkoły i jej uczniów, dyrektor wraz z zespołem nauczycieli powinni przede wszystkim:

- wspólnie planować ewaluację, pamiętając, aby był to proces ciągły, towarzyszący działaniom realizowanym na poziomie całej szkoły, zespołów nauczycielskich oraz w odniesieniu do poszczególnych nauczycieli,
- wspólnie diagnozować potrzeby, możliwości, szanse i zagrożenia w różnych obszarach działania szkoły/placówki,
- zorganizować pracę zespołów nauczycieli, przeprowadzających ewaluację swoich działań,
- współpracować z instytucjami wspierającymi szkołę zarówno przy realizacji działań szkoły, jak przy ich ewaluacji,
- monitorować ewaluację na wszystkich jej etapach i wspierać przepływ informacji pomiędzy różnymi zespołami prowadzącymi ewaluację swoich działań, tak by zespoły mogły nawzajem korzystać ze swoich doświadczeń, a wyniki ewaluacji mogły być wykorzystane do wspólnego planowania działań, realizowanych zarówno na poziomie całej szkoły/placówki, jak i na poziomie zespołów oraz w odniesieniu do poszczególnych nauczycieli,
- formułować wnioski i wykorzystywać je do planowania dalszej pracy.

Zapisy rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego wskazują, że rola dyrektora nie kończy się jedynie na przeprowadzeniu ewaluacji wewnętrznej w kierowanej przez niego szkole/placówce. Bardzo ważny jest zapis rozporządzenia (§ 20 ust. 1) zobowiązujący dyrektora do wykorzystywania wyników ewaluacji wewnętrznej w celu doskonalenia jakości pracy szkoły/placówki. Ewaluacja nie może zatem pozostać tylko w dokumentach szkoły, wnioski wyciągnięte z jej wyników powinny się przekładać na konkretne zmiany wdrażane przez dyrektora. Czy tak się dzieje? Czy dyrektorzy wywiązują się z tego obowiązku?

Ewaluacja wewnętrzna jako autonomiczne działanie



Ewaluacja wewnętrzna jest autonomicznym działaniem szkoły. Jej cele, kryteria, pytania badawcze i narzędzia zbierania danych są opracowywane dla konkretnego przypadku. „Opracowywanie” oznacza także, że nie narzuca się gotowych „obiektywnych” wzorców, ale że poszczególne elementy procesu ewaluacji są wynikiem uzgodnień i negocjacji wszystkich zainteresowanych stron. Ewaluacja jest zatem wynikiem pracy całej grupy osób i wymaga uczestnictwa wszystkich zainteresowanych. Należy zadbać o to, by cała społeczność szkolna brała udział w badaniu, choć oczywiście na różnych jego etapach i w różnych rolach.

Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak,
Marzena Siejewicz

Jaka ewaluacja w szkole?

Ewaluacja nie jest dla dyrektorów szkół i nauczycieli działaniem nowym i nieznanym. Jednak, choć jest obecna w polskiej oświacie już od dawna, wiedza na temat jej użytkowego potencjału, zakresu stosowania oraz korzyści, jakie może dać, wymaga cały czas popularyzacji. Zmieniające się dość często przepisy prawa oświatowego przyzwyczyły dyrektorów do coraz to nowego na nią spojrzenia: w latach 2004–2006 ewaluacja w świetle obowiązujących wówczas przepisów prawa oświatowego wykorzystywana była do mierzenia jakości pracy szkoły. W październiku 2009 roku wprowadzono jednak rozporządzenie, w którym ewaluacja pojawia się jako *praktyczne badanie oceniające* przeprowadzane w szkole lub placówce. Jej rolą w systemie nadzoru pedagogicznego, według obecnie obowiązujących przepisów prawa, jest więc dostarczanie informacji o pracy szkoły/placówki. Wyniki i wnioski z ewaluacji mają wspierać szkoły/placówki oraz system oświaty w ich rozwoju i podnoszeniu jakości pracy⁹⁶.

Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie nadzoru pedagogicznego, w zależności od tego, kto prowadzi ewaluację, wyróżniamy⁹⁷:

- ewaluację zewnętrzną – prowadzoną przez osoby spoza danej placówki lub niezaangażowane bezpośrednio w realizację danego programu; w przypadku szkół/placówek będą to zewnętrzni ewaluatorzy realizujący zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego w kuratoriach oświaty;
- ewaluację wewnętrzną – prowadzoną przez osoby zatrudnione w placówce. Ewaluacji są poddawane działania dotyczące całej szkoły oraz działania prowadzone przez nauczycieli, pracujących w zespołach zadaniowych, dotyczące pracy tych zespołów. Na ewaluację wewnętrzną w szkole składa się także autoewaluacja poszczególnych nauczycieli, nastawiona na refleksję nad własnymi działaniami i pogłębienie samoświadomości. Powinni ją realizować wszyscy nauczyciele, a jej wyniki powinny być wykorzystywane przez zespoły nauczycieli do wspólnego planowania procesów edukacyjnych. Ważne jest, by dy-

⁹⁶ B. Jarka, B. Małek, E. Szczerba, D. Skalińska, J. Urbańska *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna*, ORE 2012 r. – maszynopis.

⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

rektor i nauczyciele potrafili wykorzystywać dane do rozwoju szkoły z trzech perspektyw ewaluacyjnych istotnych dla jej pracy: z perspektywy nauczycieli prowadzących ewaluację własnej pracy, perspektywy funkcjonujących w szkole zespołów, poddających ewaluacji własne działania oraz z perspektywy szkoły jako organizacji realizującej określone cele i zadania⁹⁸.

Warto wiedzieć

Ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna to zupełnie inne formy nadzoru. Najważniejsze różnice wynikają z celów i sposobu realizacji.

Ewaluacja zewnętrzna	Ewaluacja wewnętrzna
Dotyczy zagadnień opisanych w wymaganiach państwa	Jest autonomicznym działaniem szkoły. Dotyczy dowolnych aspektów jej pracy, które szkoła uważa za szczególnie ważne i które sama wybiera
Jest dla zewnętrznych ewaluatorów emocjonalnie obojętna	Nauczyciele i kierownictwo są emocjonalnie związani ze swym działaniem
Posługuje się wystandaryzowanymi procedurami i narzędziami	Tworzone są specyficzne narzędzia, rzadko dadzą się wykorzystać narzędzia zewnętrzne
Jest postrzegana jako zewnętrzna informacja o pracy szkoły, niestety także nieraz jako ocena pracy szkoły (litery)	Jest autorefleksją wewnętrzną w szkole, bez oceniania, prowadzącą do własnych rekomendacji
Jest sporadyczna, raz na kilka lat	Jest permanentna

Różnice między ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną w obowiązującym nadzorze pedagogicznym.
Opracowanie: Jan Stefan Wlazło

Ewaluacja jako sposób uczenia się szkoły

Przed przystąpieniem do przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej w szkole/placówce warto odnieść się do tego, co powiedzieli o niej teoretycy i praktycy ewaluacji, nie tylko z perspektywy ewaluacji w edukacji. Trudno przytoczyć wszystkie definicje ewaluacji, jakie powstały w czasie jej blisko stuletniego

⁹⁸ Więcej na ten temat pisze Agnieszka Borek w rozdziale *Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej* oraz Magdalena Tędziągolska w rozdziale *Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji*.

rozwoju. W zależności od tego, jakiego obiektu ewaluacja dotyczy, jej autorzy stosują nieco odmienne określenia i różnie akcentują poszczególne aspekty badania. Większość z nich wskazuje jednak, że ewaluacja to:

- proces zbierania istotnych informacji,
- refleksja nad jakością prowadzonych działań na podstawie przyjętych wartości,
- poszukiwanie sposobów doskonalenia prowadzonych działań.

Podstawowym zadaniem ewaluacji jest gromadzenie i komunikowanie wiedzy pozwalającej na orzekanie o wartości działania. Ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych, co oznacza, że korzysta ona z metodologii i reguł właściwych badaniom społecznym. Jednocześnie skupia się przede wszystkim na wartości realizowanych działań w celu zwiększenia ich użyteczności i wykorzystania wyników w praktyce. Helen Simons, jedna z najbardziej twórczych współczesnych teoretyków ewaluacji, wskazuje, że ewaluacja to przede wszystkim „zaproszenie do rozwoju”⁹⁹. Z perspektywy wykorzystywania ewaluacji w edukacji warto przytoczyć definicje, które osadzają ewaluację w kontekście wykorzystywania jej przez szkoły/placówki oświatowe i systemy edukacyjne.

Ewaluacja to:

- proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej (Helen Simons),
- proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych celów (A. Brzezińska),
- refleksyjne rozpoznawanie wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój (L. Korporowicz),
- praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce. To definicja zapisana wprost w obowiązującym rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009 r. (DzU z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).

Warto wiedzieć

Jeżeli spojrzymy na ewaluację jako na proces zbierania, analizowania i wykorzystywania informacji przy podejmowaniu decyzji, a przy tym uznamy, że jest to proces uczenia się organizacji, to powinno się go tak przeprowadzać, by umożliwić aktywne uczestnictwo i społeczne interakcje. Ważne też, by ewaluacja stała się naturalnym elementem pracy nauczycieli, a nie dodatkowym obowiązkiem.

⁹⁹ W: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Autonomia i odpowiedzialność szkół w ewaluacji wewnętrznej

Wdrażana od 2009 r. koncepcja nadzoru pedagogicznego pozostawia dużą autonomię szkołom i placówkom oświatowym w zakresie ewaluacji wewnętrznej. Nie opisuje ona w sposób szczegółowy procesu ewaluacji, decyzje w tym zakresie pozostawiając dyrektorowi i nauczycielom. Daje to szkołom i placówkom realną szansę na pozyskanie takich informacji o ich pracy, które będą służyć doskonaleniu w zakresie rzeczywiście wymagającym wsparcia w danej szkole/placówce.

Szkoły mają autonomię w kwestii prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, zatem dyrektorzy i nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za to, co poddają ewaluacji oraz w jaki sposób wykorzystują jej wyniki. Powinny zatem poddać ewaluacji to, co uważają za szczególnie ważne (np. z perspektywy problemów i wyzwań, jakie sami sobie stawiają lub jakie stawia przed nimi społeczeństwo).

Warto wiedzieć

Ewaluacja wewnętrzna jest autonomicznym działaniem szkoły. Żadna instytucja zewnętrzna nie ma podstaw prawnych, by ingerować w ten proces.

Odpowiedzialny nauczyciel powinien regularnie ewaluować jakość swojej pracy, dyrektor jednak nie może zakładać, że do rozwoju szkoły wystarczy tylko sumaryczna wiedza oparta na autoewaluacji. Nawet jeśli wszyscy nauczyciele będą systematycznie przeprowadzać autoewaluację własnej pracy, a tym samym zdobywać wiedzę na temat jakości swoich działań, a następnie na tej podstawie wprowadzać ich modyfikację, nie oznacza to, że szkoła jako całość będzie się rozwijać¹⁰⁰. By autoewaluacja nauczycieli stała się elementem ewaluacji wewnętrznej, nauczyciele powinni dzielić się ze sobą jej wynikami i na ich podstawie wspólnie podejmować decyzje. Profesor Henryk Mizerek wskazuje, iż prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga przyjęcia postawy badawczej, co w przypadku autoewaluacji oznacza badanie przez nauczyciela własnej praktyki; jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki¹⁰¹. Warto przy tym zadbać o upowszechnianie takiego sposobu rozumienia szkolnej autoewaluacji, jaki został określony przez Helen Simons. Definiuje ona autoewaluację jako proces gromadzenia i komunikowania in-

¹⁰⁰ B. Jarka, B. Małek, E. Szczerba, D. Skalińska, J. Urbańska, *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna*, ORE 2012 r. – maszynopis.

¹⁰¹ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić* [w:] red. G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków 2010.

formacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości działań oraz ustanawianie publicznego zaufania do szkoły¹⁰².

Ewaluacja wewnętrzna wzmacnia odpowiedzialność nauczycieli za działania własne i za pracę całej szkoły/placówki. Umiejętnie zarządzana przez dyrektora we współpracy z nauczycielami kształtuje odpowiedzialność uczniów za ich proces uczenia się i jest zaproszeniem do partnerskiego uczestniczenia rodziców w szkolnej edukacji ich dzieci. Jednocześnie ewaluacja wewnętrzna jest narzędziem, które pozwala na podejmowanie odpowiedzialnych decyzji na podstawie danych i sprawdzanie ich efektów.

Warto wiedzieć

Ewaluacja własnej pracy nie jest łatwa. Jest to trudny emocjonalnie proces. Dlatego nauczyciele muszą mieć wpływ na to co, kiedy i w jaki sposób jest poddawane ewaluacji. Inaczej istnieje bowiem ryzyko, że wyniki ewaluacji zostaną odrzucone. Warto więc zadbać, by proces ten od samego początku był demokratyczny i prosty, posiadał jasno zdefiniowany cel i dotyczył spraw dla wszystkich ważnych. W procesie ewaluacji dyskutuje się nad tym, co jest badane. Jego uczestnicy zastanawiają się: co dane zjawisko oznacza, jak zinterpretować taki czy inny wynik oraz jakie to będzie miało skutki dla pracy szkoły/placówki? Różnorodność odpowiedzi na te pytania skłania do otwartości na różne rozwiązania czy wartości, zarówno w sferze indywidualnej pracy nauczyciela, jak również pracy poszczególnych zespołów funkcjonujących w ramach szkoły/placówki, a także w sferze funkcjonowania całej instytucji. Dla szkół/placówek, które potrafią zastanawiać się nad celem i efektami własnej pracy, ewaluacja jest źródłem inspiracji i motorem do dalszej nauki. Kiedy uczestnicy tego procesu są aktywni – wyrażają wątpliwości, formułują pytania, udzielają odpowiedzi i analizują je, ewaluacja i uczenie się występują jednocześnie. I to jest właśnie cel, do którego powinniśmy zmierzać.

WARUNKI DOBREJ EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ:

Orientacja:

Zorientowana na procesy zachodzące w szkole/placówce i ich skutki jako źródło jakości jej pracy.

Funkcja – cel:

Podnoszenie jakości procesów zachodzących w szkole/placówce.

Czas:

Zgodny z potrzebami szkolnej społeczności.

Wskazówki

¹⁰² H. Simons, *Samoewaluacja szkoły* [w:] *Ewaluacja w szkole, wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Olsztyn 1997.

Zalety:

- aktywizowanie poszczególnych nauczycieli i zespołów nauczycielskich do zastanowienia się nad jakością własnej pracy i wykorzystywania tej wiedzy w podnoszeniu tej jakości,
- włączenie nauczycieli, uczniów, rodziców w dyskusję o jakości pracy szkoły/placówki,
- wzmocnienie poczucia odpowiedzialności za realizowane w szkole/placówce działania,
- zbieranie bieżących informacji i lepsze zarządzanie szkołą/placówką na każdym poziomie jej funkcjonowania (pracy nauczyciela z klasą, pracy zespołów nauczycieli, zarządzania całą placówką),
- wgląd w codzienne procesy zachodzące w szkole/placówce i ich zrozumienie.

Warunki powodzenia:

- wybór przedmiotu ewaluacji, który uznany jest za ważny i priorytetowy (w całej szkole i/lub na poziomie pracy zespołów nauczycieli i/lub w pracy poszczególnych nauczycieli),
- koncentracja na realizacji ewaluacji w sposób pozwalający na jak najpraktyczniejsze wykorzystanie wyników do poprawy jakości pracy szkoły/placówki jako całości, pracy zespołów nauczycieli i/lub poszczególnych nauczycieli,
- poddawanie ewaluacji tego, na co ma się wpływ (choćby minimalny),
- komunikowanie wyników przez osoby realizujące badanie,
- zaufanie między uczestnikami procesu,
- krytyczne i jednocześnie życzliwe podejście, otwartość na zamiany i gotowość do rozwiązywania konfliktów, a także podejmowanie inicjatyw zmierzających do poprawy jakości pracy szkoły/placówki,
- odwaga w poznawaniu trudności i w mówieniu o nich z perspektywy poszukiwania rozwiązań, a nie winnych.

PRZYKŁAD 1 – SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ**Cel:**

- wzrost świadomości o współzależnościach pomiędzy różnymi obszarami pracy szkoły,
- poznanie opinii nauczycieli dotyczących ewaluacji i autoewaluacji.

Materiały:

Arkusze papieru, markery.

Instrukcja:

1. Nauczyciele w 5-osobowych grupach zastanawiają się nad tym, jakie działania realizowali w ostatnim miesiącu i z kim współpracowali przy ich realizacji. Na-

stępnie opisują, w jaki sposób poznawali efekty działań podejmowanych indywidualnie oraz tych realizowanych we współpracy z innymi.

2. Kolejnym krokiem jest sformułowanie odpowiedzi na pytanie, jaką wiedzę daje indywidualna refleksja nad własną pracą każdego nauczyciela, a jaką podejmowanie takich działań w zespole.

PRZYKŁAD 2 – SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ

Cel:

Zrozumienie pojęcia ewaluacji i zdiagnozowanie poziomu wiedzy nauczycieli o niej.

Materiały:

Kartki i długopisy.

Instrukcja:

Nauczyciele indywidualnie odpowiadają na następujące pytania:

1. Jakie konkretne powody skłaniają nas do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej w naszej szkole/placówce?
2. Co można dzięki niej osiągnąć i jakich korzyści się spodziewać?
3. Co konkretnie powinno być w naszej szkole przedmiotem ewaluacji?
4. Kiedy i jak należy przeprowadzić ewaluację, jakie metody można przy niej wykorzystać, jakie dane można zebrać?
5. Kto może prowadzić ewaluację?

Po udzieleniu indywidualnych odpowiedzi nauczyciele dyskutują w grupach na tematy określone zakresem pytań i próbują uzgodnić odpowiedzi wspólne. Po 10–15 minutach grupy prezentują wypracowane rozwiązania i zastanawiają się, w jakim stopniu odpowiedzi poszczególnych grup się na siebie nakładają, a w jakim różnią i dlaczego.

PRZYKŁAD 3 – SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ

Cel:

Poznanie różnych poglądów na temat ewaluacji oraz własna refleksja nad tym pojęciem.

Materiały:

Duże arkusze papieru, pisaki.

Instrukcja:

Dzielimy uczestników na grupy. Każda z grup na arkuszu papieru zapisuje wszystkie określenia, jakie kojarzą im się z pojęciem „ewaluacja”. Padają one od wszystkich członków grupy na zasadzie burzy mózgów. Przyjmujemy, że każde podane określenie powinno zostać zapisane. Następnie przeprowadzamy analizę odpowiedzi. Są one punktem wyjścia do dyskusji nad znaczeniem ewaluacji w rozwoju szkoły/placówki.

Ewaluacja wewnętrzna jako element partycypacyjnego zarządzania szkołą

Informacje na temat roli dyrektora są podane w § 20 ust. 1 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁰³: dyrektor szkoły lub placówki publicznej we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego, przeprowadza ewaluację wewnętrzną. Natomiast w charakterystyce wymagania „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi” czytamy: „Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami. W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły lub placówki”. Partycypacja nauczycieli w prowadzeniu ewaluacji jest zatem określona przepisami prawa, a dyrektor jest odpowiedzialny za zorganizowanie tego procesu i wykorzystanie wyników badania do podejmowania działań mających na celu poprawę pracy szkoły lub placówki. To zespoły nauczycieli prowadzą ewaluację i powinny mieć możliwość podejmowania decyzji dotyczących tego, jak ten proces będzie przebiegał (jaki kształt będzie miał projekt ewaluacji, jak i jakie dane będą zbierane, jak będą analizowane) i jak będą przygotowane końcowe wyniki i wnioski. Jeśli wziąć pod uwagę wewnątrzszkolny cel ewaluacji (dostarczenie informacji potrzebnych przy podejmowaniu decyzji kierowniczych, mających na celu rozwój szkoły), to przekazanie przez dyrektora części zadań i/lub **delegowanie uprawnień odnośnie do przeprowadzania** ewaluacji jest zrozumiałe.

Pierwszym zadaniem dyrektora jest wyjaśnienie istoty ewaluacji wewnętrznej oraz potrzeby jej przeprowadzenia w szkole wszystkim jej uczestnikom: nauczycielom, rodzicom, uczniom oraz pozostałym pracownikom. Wy tłumaczenie, że zadanie, które stoi przed nimi, powinno angażować wszystkich, choć z pewnością w różnym stopniu. Dyrektor powinien zadbać, aby całe środowisko szkolne miało poczucie, że każdy może być stroną inicjującą ewaluację i uczestniczyć w decyzji, czego ma ona dotyczyć. W tej sprawie powinni wypowiadać się zarówno nauczyciele, jak i rodzice oraz uczniowie. Decyzja wspólnie podjęta będzie motywująca i mobilizująca do współpracy i brania odpowiedzialności za rozwój szkoły i własny. Budowanie odpowiedzialności nauczycieli za własny rozwój zawodowy, za rozwój uczniów i za funkcjonowanie szkoły jest jednym w ważniejszych zadań dyrektora jako przywódcy edukacyjnego. Może on je realizować, m.in. poprzez umiejętne zarządzanie ewaluacją wewnętrzną.

¹⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

- Partycypacja nauczycieli w procesie podejmowania decyzji dotyczących tego co, dlaczego i po co ma być poddane ewaluacji, ma kluczowe znaczenie dla jej użyteczności. Warto, aby dyrektor wspólnie z nauczycielami określał zakres ewaluacji wewnętrznej. W ten sposób może on wspierać nauczycieli w planowaniu ewaluacji tak, aby była dla nich jak najbardziej przydatna¹⁰⁴.
- Ważne jest, by dyrektor nie tyle zarządzał procesem ewaluacji, co koordynował go i był zorientowany na słuchanie nauczycieli. Powinien być przede wszystkim inspiratorem i przewodnikiem, w mniejszym stopniu wykonawcą lub zarządcą. Jest to niezbędne, by nauczyciele byli autentycznie zaangażowani i brali odpowiedzialność za ten proces.
- Dyrektor powinien inspirować nauczycieli do pracy zespołowej, wzmacniać ich współdziałanie oraz zabiegać o to, aby wyniki prowadzonych badań były dla wszystkich użyteczne.

Jeśli zachodzi taka potrzeba, dyrektor może wskazać lidera, którego zadaniem będzie czuwanie nad przebiegiem ewaluacji oraz koordynacja zadań z nią związanych. Dyrektor powołuje zespół lub zespoły ewaluacyjne (dając najlepiej poszczególnym nauczycielom możliwość wyboru, w jakim zespole chcą pracować), zapewnia im wsparcie w wykonywaniu działań oraz monitoruje przebieg ich pracy. Może pozostawić zespołom swobodę w zakresie podziału zadań, zawsze powinien jednak pamiętać o relacjach między pracownikami oraz zwracać uwagę na ich kompetencje, zaangażowanie i kreatywność.

Zarządzanie ewaluacją wewnętrzną znakomicie wpisuje się w styl pracy, jaki funkcjonuje w szkole. Jeśli nauczyciele wspólnie ustalą i zaakceptują zakres ewaluacji, każdy z osobna będzie się z nią identyfikować. Jeśli dyrektorowi uda się przekonać nauczycieli do odnalezienia własnego celu w ewaluacji oraz wzbudzić w nich potrzebę wykorzystania jej wyników do doskonalenia własnej pracy, wówczas z pewnością badanie to nie będzie traktowane przez nauczycieli jak „zło konieczne”, lecz jako ważny element rozwoju szkoły oraz profesjonalizacji każdego nauczyciela.

Jak delegować uprawnienia związane z ewaluacją wewnętrzną prowadzoną na poziomie całej szkoły/placówki?

Pierwszym krokiem może być stworzenie zespołu ewaluacyjnego, którego skład powinien zależeć od tego, co jest poddawane ewaluacji. Ważne, aby ewaluację prowa-

¹⁰⁴ Więcej na ten temat pisze Agnieszka Borek w rozdziale *Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej* oraz Magdalena Tędziągowska *Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji*.

dzili nauczyciele, którzy realizują ewaluowane działanie. W zależności od przedmiotu ewaluacji warto w pracę zespołu zaangażować także przedstawicieli rodziców oraz uczniów.

Liczebność zespołu ewaluacyjnego musi być ograniczona. Włączenie zbyt wielu osób odbierze zespołowi sterowność – uniemożliwi konstruktywną dyskusję i płynność w podejmowaniu decyzji, może także zagrozić samemu badaniu ewaluacyjnemu (naciski na uwzględnienie w badaniu aspektów ważnych dla wszystkich stron mogą w praktyce sparaliżować pracę ewaluatorów, zaś zbyt szeroka dyskusja nad wstępnymi rekomendacjami może wywołać konflikty, które uniemożliwią znalezienie konsensusu przy opracowywaniu ostatecznych rekomendacji).

Kompetencje zespołu:

- przygotowanie projektu ewaluacji we współpracy z nauczycielami oraz całym środowiskiem szkolnym, w tym:
 - sprecyzowanie obszaru/ów badania,
 - sprecyzowanie celu ewaluacji
 - sformułowanie kryteriów ewaluacyjnych,
 - określenie pytań badawczych,
 - wybór metod badawczych i źródeł informacji,
 - przygotowanie narzędzi badawczych,
 - określenie harmonogramu ewaluacji,
 - podział zadań,
- zebranie danych,
- analiza danych,
- sformułowanie wniosków i rekomendacji,
- dyskusja z nauczycielami i środowiskiem szkolnym nad wnioskami i rekomendacjami.

Warto wiedzieć

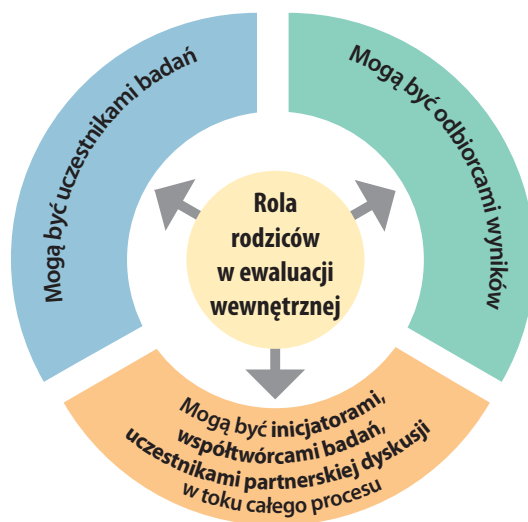
W partycypacyjnym modelu zarządzania szkołą, który jest zgodny z wymaganiami państwa wobec szkół i placówek, dyrektor:

- Zarządza procesem ewaluacji lub moderuje go (w zależności od stylu przywództwa). Proces ten jest realizowany na różnych poziomach:
 - a. autoewaluacja nauczycieli,
 - b. zespoły nauczycieli,
 - c. cała szkoła/placówka;
- Nie musi wszystkiego robić sam (ale też nie wskazuje osoby, która zamiast niego jest odpowiedzialna za wszystko – każdy ewaluuje działania, za które jest odpowiedzialny). Powinien mieć konsultanta – osobę, która pomaga mu animować proces, patrzy całościowo, dba o spójność działań, o to, by wszyscy byli poinformowani o wynikach oraz by wyniki były wykorzystywane na wszystkich trzech poziomach;

- Powinien dbać o proces, doceniać zaangażowanie nauczycieli;
- Powinien przyjmować neutralną postawę oraz dawać nauczycielom pole do podejmowania działań i decyzji dotyczących procesów edukacyjnych;
- Powinien tworzyć dobrą atmosferę wokół ewaluacji;
- Powinien dbać o podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie ewaluacji oraz o podnoszenie poziomu wiedzy na temat ewaluacji wśród jej innych odbiorców (uczniów, rodziców, partnerów, organów prowadzących);
- Powinien dbać o realistyczne planowanie ewaluacji i pamiętać, że często mniej znaczy lepiej (czas „dużych” ewaluacji powinien być dostosowany do kalendarza szkolnego, czas „małych” ewaluacji nigdy nie jest specjalnie wyróżniony – ewaluacja towarzyszy naturalnie każdemu działaniu; wyniki „małych”, nauczycielskich ewaluacji, jeśli zaplanowano je w zespole, złożony się mogą w „dużą” ewaluację szkolną, ważne jest tylko, aby wpisać je w plan nadzoru).

Rodzice w ewaluacji wewnętrznej

Współcześnie coraz bardziej wzrasta udział rodziców w tworzeniu szkolnej rzeczywistości. Także wymagania określone przez państwo wskazują na wagę partnerskiej współpracy z rodzicami. Wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły/placówki” zobowiązuje szkołę do: wysłuchiwanie opinii rodziców na temat jej pracy, uwzględniania ich w planowanych i realizowanych działaniach, wspierania rodziców w wychowaniu dzieci, informowania o ich rozwoju oraz angażowania do współpracy. Każda szkoła powinna otworzyć się na rodziców i traktować ich jak partnerów, którzy najlepiej znają swoje dzieci i mogą wesprzeć nauczycieli w pracy z nimi. W osiągnięciu tego celu może również pomóc ewaluacja wewnętrzna. Jak to osiągnąć? Jeśli edukacja dzieci i młodzieży jest wspólną sprawą rodziców i nauczycieli, to warto włączyć rodziców w proces badawczy, poczynając od analizy problemów, poprzez planowanie, projektowanie, gromadzenie i analizę danych – aż do opracowania wyników, wniosków i rekomendacji. Aktywny udział rodziców w procesie ewaluacji wewnętrznej jest okazją do budowania współodpowiedzialności za osiągnięte rezultaty pracy edukacyjnej. To także okazja do budowania dobrej komunikacji i wypracowywania spójnych działań. Aby to osiągnąć, niezbędny jest właściwy przepływ informacji, jawność procesów decyzyjnych, otwartość dyrektora i nauczycieli, pełne poszanowanie praw innych, spojrzenie na rodzica jako naturalnego sprzymierzeńca w pracy z dzieckiem, wysokie kompetencje i umiejętności nauczycieli, determinacja w dążeniu do osiągnięcia celów i świadomość, że szkoła i rodzice nie żyją na odległych orbitach.



Rys. 2. Rola rodziców w ewaluacji wewnętrznej. Opracowanie: B. Małek, *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna*, ORE 2012 r. – maszynopis

Agnieszka Borek, Emilia Kowalczyk-Rumak

Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane

Dobór metod i technik badawczych powinien wynikać z celu i zakresu ewaluacji oraz postawionych pytań badawczych i przyjętych kryteriów. Ważne jest więc, by informacje pozyskiwane były z różnych źródeł (od nauczycieli, uczniów, rodziców czy środowiska lokalnego) i różnymi metodami – zarówno jakościowymi (np. wywiad), jak i ilościowymi (np. ankieta). Dużym nieporozumieniem jest wykorzystywanie tylko jednej, najbardziej popularnej metody – badań ankietowych. Ewaluacja bowiem zakłada prowadzenie ciągłego dialogu pomiędzy jej wykonawcami i uczestnikami, a jej nadrzędnym celem zawsze jest służyć jakości. Bierze pod uwagę kontekst, szeroko rozumiane środowiskowe uwarunkowania działań oraz wpływ społeczny realizowanych działań. Ewaluacja nie ma zarezerwowanej tylko dla siebie listy metod i technik badawczych. Wykorzystuje się w niej ilościowe i jakościowe metody stosowane w badaniach społecznych oraz tzw. metody alternatywne. Nie ma też gotowego zestawu metod, które sprawdzają się w każdej sytuacji.

Tradycyjne podejście do badań społecznych dzieliło metody badawcze na dwa główne rodzaje: badania ilościowe i badania jakościowe. Jako badania ilościowe definiowano te przeprowadzane na stosunkowo dużych grupach, najczęściej reprezentatywnych dla danej populacji, z wykorzystaniem metod statystycznych przy doborze próby i analizowaniu wyników. Z kolei badania jakościowe miały koncentrować się na małych grupach lub wręcz pojedynczych osobach i wyjaśniać przyczyny i skutki różnych zjawisk, postaw czy zachowań. Klasycznym kryterium rozróżniającym obie metody były leżące u ich podstaw pytania: badania ilościowe poszukiwały odpowiedzi na pytanie: „ile?”, zaś badania jakościowe na pytania: „jak?” i „dlaczego?”.

Ostateczna decyzja w kwestii wyboru: metody jakościowe czy ilościowe – zależy od celów badania i specyfiki przedmiotu ewaluacji. Jeśli badacz interesuje się samą manifestacją zjawisk społecznych, np. rozkładem cechy w populacji, ewentualnie jeśli chce dokonać porównania tych rozkładów w różnych okresach lub różnych grupach – wybierze ujęcie ilościowe. Jeżeli natomiast interesuje go treść tych zjawisk, np. znaczenie przypisywane działaniom przez osoby, których te działania dotyczą – opowie się po stronie analizy jakościowej. Warto stosować w ewaluacji zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe. Badania jakościowe mogą przede wszystkim spełniać funkcję eksploracyjną i interpretatywną w badaniach ilościowych. Z kolei badanie jakościowe można zweryfikować analizą ilościową¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Bartłomiej Walczak, *Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych* [w:] „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, 2007.

Metody badawcze	
<p>Ilościowe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obejmują gromadzenie i analizę informacji liczbowych. Pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytania: „ile?” i „jak często?” • Wykorzystywane są do poznania częstości występowania badanego zjawiska/opinii dotyczących badanych kwestii • Praktyczne w badaniu na większą skalę, w odniesieniu do dużych grup respondentów • Przy odpowiednim doborze próby badawczej umożliwiają wnioskowanie na temat całej populacji 	<p>Jakościowe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytania: „jak?”, „dlaczego?”, „po co?” • Wykorzystywane są w celu zrozumienia kontekstu, w jakim funkcjonują osoby badane, oraz dotarcia do rzeczywistych motywów ich działań • Praktyczne przy badaniu małych grup respondentów, gdy dąży się do tzw. wysycenia danych i do reprezentatywności jakościowej (nie ilościowej) • Są pomocne we właściwej interpretacji danych ilościowych

Źródło: A. Borek, M. Tędziągolska, [w:] *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

W ewaluacji wszystkie działania powinny prowadzić do zebrania adekwatnych danych, które będą użyteczne w planowaniu działań oraz w ustalaniu kierunków i sposobu rozwoju. Dobór metod zbierania danych i źródeł informacji jest ważny. Jednocześnie jednak należy unikać sytuacji, kiedy metodologia i narzędzia badawcze przesłaniają cele i wartości badania, a ewaluacja sprowadzona jest do dyskusji o narzędziach badawczych. Metodologia i narzędzia badawcze są ważne, jednak ważniejsze od nich jest myślenie o jakości i rozwoju szkoły oraz o wartościach edukacji.

Wskazówki

Wybierając metody zbierania danych, należy kierować się projektem ewaluacji i zastanowić się:

1. Jakie dane należy zebrać, aby odpowiedzieć na pytania badawcze?
2. W jaki sposób można je pozyskać?
3. Kogo, jakich grup dotyczy ewaluowane działanie (czy wśród badanych są osoby, których dotyczy ewaluowane działanie)?

„Tradycyjne” metody badawcze

W badaniach społecznych królują od lat metody, które pomagają badaczom zdobyć wiedzę o tym, jak było, jak jest, dlaczego tak jest/było, jak może być. Ewaluacja czerpie z tego dorobku metodologicznego. Przyjrzyjmy się zatem tym od lat stosowanym w badaniach metodom: badaniu ankietowemu,

wywiadom, obserwacji i analizie danych zastanych. Poniższy przegląd jest bardzo krótki i dotyczy jedynie najważniejszych kwestii, istotnych z punktu widzenia prowadzenia badań wewnętrznych w szkołach/placówkach.

Badanie ankietowe

Zalety badania ankietowego:

- możliwość objęcia dużej grupy osób,
- możliwość standaryzacji danych,
- możliwość zachowania anonimowości przez respondentów,
- swoboda wypowiedzi, zmniejszone ryzyko sugerowania odpowiedzi przez innych badanych,
- możliwość szybkiego zebrania danych,
- łatwa realizacja i analiza danych.

Ograniczenia badania ankietowego:

- zniechęcenie respondentów do tej metody wynikające z nadużywania jej w edukacji,
- brak możliwości pogłębienia badanych kwestii i doprecyzowania odpowiedzi respondentów,
- ograniczony osobisty kontakt z badanym może prowadzić do jego depersonalizacji.

Warto wiedzieć

Źródło: A. Borek, M. Tędziągolska [w]: *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Ewę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Badanie ankietowe pozwala uzyskać wiedzę o rozkładzie opinii na temat badanych kwestii lub zebrać deklaracje dotyczące działań, które prowadzą respondenci lub w których biorą udział. Metoda ta pozwala zebrać od dużej grupy osób dane, które mogą być potem poddane analizie ilościowej. Ponadto zaletą badania ankietowego jest łatwość analizy dzięki standaryzacji danych. Do wad można zaliczyć m.in.: brak analizy emocji, przeżyć czy wrażeń oraz ryzyko błędów badacza w interpretacji wyników.

Pytania ankiety powinny być powiązane z pytaniami badawczymi, które są zwarte w projekcie ewaluacji. Powinny uwzględniać wiedzę respondentów, czyli dotyczyć kwestii, w których mają coś do powiedzenia. Inaczej możemy uzyskać odpowiedzi, których badany czuł się w obowiązku udzielić, natomiast w żaden sposób nie oddają one jego faktycznych opinii i doświadczeń. Dobrym sposobem sprawdzenia, czy dobrze przygotowaliśmy ankietę, jest zrobienie pilotażu. Polega on na poproszeniu małej grupy osób o wypełnienie ankiety w celu sprawdzenia, które pytania budzą ich wątpliwości, są niezrozumiałe lub czy w zaproponowanych odpowiedziach do wyboru (tzw. kafeterii) nie brakuje opcji, które odzwierciedlałyby ich opinie lub doświadczenia.

ZASADY DOTYCZĄCE KONSTRUOWANIA KWESTIONARIUSZA ANKIETY

Przy sporządzaniu własnego kwestionariusza powinno się zwrócić uwagę na trzy bardzo ważne kwestie:

- 1. Treść – jej spójność z projektem ewaluacji:**
 - pytaj tylko o to, co ma związek z pytaniami badawczymi i kryteriami ewaluacji,
 - nadaj kwestionariuszowi tytuł zgodny z przedmiotem badania,
 - daj krótkie wprowadzenie wyjaśniające, w jakim celu zostaną użyte zebrane informacje i jak będą analizowane (np. czy respondenci zachowają anonimowość),
 - sprawdź, czy forma pytań jest adekwatna do badanych kwestii.
- 2. Typ i formę pytań** – poprawność formalna i dopasowanie do kompetencji badanej grupy (pytania zamknięte/otwarte, stosowane skale, kafeterie):
 - konsekwentnie zadawaj jasne, bezpośrednie, krótkie pytania,
 - weź pod uwagę język, odczytanie i umiejętności językowe adresatów kwestionariusza,
 - nie używaj pytań sugerujących,
 - unikaj słów niosących ładunek emocjonalny,
 - nie stosuj podwójnych zaprzeczeń,
 - nie zadawaj dwóch pytań w jednym,
 - zapewnij wystarczającą liczbę odpowiedzi na pytania zamknięte.
- 3. Strukturę i formę ankiety:**
 - ułóż pytania w logicznej kolejności,
 - nie umieszczaj ważnych pytań na samym końcu,
 - przedstaw kwestionariusz w formie przyjaznej dla użytkownika, nadaj mu atrakcyjny wygląd,
 - udziel jasnych instrukcji (np. „zaznacz kwadracik”, „zakreśl numer” itd.),
 - ogranicz wielkość ankiety.

Wywiad

Zalety wywiadów:

- Uelastyczniają badanie, gdyż podczas wywiadu można poruszyć wątki, których wcześniej nie przewidywaliśmy jako badacze;
- Umożliwiają zbieranie dodatkowych danych, które rzucają nowe światło na przedmiot ewaluacji;
- Pozwalają na wnikliwe poznanie opinii rozmówców.

Ograniczenia wywiadów:

- Brak anonimowości rozmówców, którzy mogą czuć się zagrożeni w sytuacji bezpośredniej rozmowy i nie chcieć udzielać szczerych odpowiedzi;
- Duży wpływ na ich przebieg ma osobowość osoby prowadzącej wywiad. Temperament badacza i sposób prowadzenia przez niego rozmowy mogą wpłynąć na odpowiedzi respondentów, a tym samym na jakość zebranych danych.

Źródło: A. Borek, M. Tędziogolska [w]: *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Wywiad może być podstawową metodą poznawania ludzi lub może być traktowany pomocniczo w poznawaniu „faktów” oraz „osoby rozmówcy, jej poglądów i przekonań” (Góralski, 1994, s. 36). Ze względu na stopień standaryzacji wyróżnia się cztery typy wywiadów:

- wywiad swobodny – badacz stawia ogólne pytania problemowe, do badanego należy natomiast decyzja „o szczegółowej treści i zakresie swojej odpowiedzi”;
- wywiad częściowo kierowany – badacz posługuje się zestawem ogólnych i szczegółowych pytań, dopasowując w trakcie badania jego scenariusz do poziomu wiedzy i chęci współpracy badanego,
- wywiad kierowany – badanie jest realizowane w porządku zgodnym z kolejnością założoną uprzednio przez badacza
- wywiad skategoryzowany – badacz posługuje się zestandaryzowanym kwestionariuszem złożonym z pytań zamkniętych¹⁰⁶.

Wywiad może być prowadzony z jedną osobą lub może wziąć w nim udział kilka, a nawet kilkanaście osób (optymalna wielkość grupy to 6–12 osób). Wywiad grupowy polega na dyskusji i przedstawianiu opinii na temat badanych kwestii.

Jak przeprowadzić wywiad?

- Przygotuj pytania do rozmowy, które wynikają z projektu ewaluacji.
- Zapamiętaj najważniejsze punkty rozmowy.
- Udziel rozmówcy/rozmówcom informacji na temat wywiadu: czasu jego trwania, zakresu omawianych tematów, sposobów wykorzystania informacji, które zbierzesz.
- Na rozmowę wybierz miejsce ciche, w którym można swobodnie prowadzić wywiad, gdzie nikt nie będzie przeszkadzać w rozmowie ani się jej przysłuchiwać.
- Na początek stwórz miłą atmosferę. Dbaj o samopoczucie rozmówcy/rozmówców, okazuj szacunek.

Jak pracować w szkole?

¹⁰⁶ B. Walczak, *Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych* [w:] „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, 2007.

- Prowadź wywiad w sposób naturalny, jak najbardziej zbliżony do codziennej konwersacji. Pytania zadawaj spokojnie, w sposób zrozumiały dla rozmówcy i precyzyjny. Unikaj pytań naprowadzających. W razie potrzeby powtórz pytanie.
- Zachowaj neutralną postawę badacza, unikaj oceniania wypowiedzi rozmówcy/rozmówców.
- Słuchaj aktywnie. Dopytuj, jeśli czegoś nie rozumiesz.
- Kontroluj swój przekaz niewerbalny. Pomyśl o odpowiedniej postawie czy intonacji.
- Podziękuj rozmówcy/rozmówcom za poświęcony czas 😊.

Źródło: A. Borek, T. Kasprzak, K. Kołodziejczyk, B. Walczak [w:] *Materiały szkoleniowe dla wizytatorów, szkolenia realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z Erą Ewaluacji i ORE.*

Obserwacja

Warto wiedzieć

Zalety obserwacji:

- możliwość bezpośredniego poznania procesów edukacyjnych podczas lekcji,
- możliwość dokonania całościowego oglądu sytuacji i poznania kontekstu działań,
- możliwość zebrania wysoce wiarygodnych informacji, wynikająca stąd, że widzimy wydarzenia, a nie tylko słyszymy czy też czytamy o nich,
- możliwość zastosowania stosunkowo prostej metody, pochodzącej z codziennego życia.

Ograniczenia obserwacji:

- możliwy brak poczucia bezpieczeństwa u badanych,
- ryzyko zebrania subiektywnych opisów i opinii (wyniki obserwacji mogą w dużym stopniu zależeć od zachowania i umiejętności badacza),
- ryzyko nienaturalnego zachowywania się nauczycieli lub uczniów podczas obserwowanej lekcji.

Źródło: A. Borek, M. Tędziągolska [w:] *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Terminem „obserwacja” określa się najrozmaitsze, po części całkowicie różne sposoby uzyskiwania danych. Obserwacja może być:

- jawna i ukryta,
- uczestnicząca i nieuczestnicząca,
- kontrolowana i niekontrolowana.

Jakkolwiek sposoby prowadzenia obserwacji są różnorodne, dotyczy ona zawsze konkretnych zachowań, działań i interakcji w sytuacjach społecznych. Zalety obserwacji to: wykorzystanie kontekstu działań, ogólny obraz sytuacji,

możliwość odróżnienia opinii i deklaracji od faktów. Wady natomiast to: czasochłonność, trudność dostępu do wydarzeń bez zakłócania ich przebiegu, subiektywizm osoby badającej.

Warunkiem koniecznym, aby uzyskać potrzebne dane, jest ustalenie przedmiotu obserwacji i jej celu. Przedmiotem obserwacji może być człowiek (uczeń, nauczyciel, grupa, zbiorowość), jego zachowania oraz relacje z innymi jednostkami lub grupami.

Jak przeprowadzić obserwację?

- Ustal cel i przedmiot obserwacji – powinien on wynikać z pytań badawczych i kryteriów ewaluacji.
- Wybierz sytuację, w której będzie dokonywana obserwacja (miejsce i czas).
- Przygotuj dyspozycje do obserwacji w postaci listy pytań, na które będziesz szukać odpowiedzi podczas obserwacji.
- Wybierz sposób prowadzenia obserwacji i zastanów się, jak będziesz się zachowywać jako obserwator (np. przy prowadzeniu obserwacji ukrytej przemyślenia wymaga zakończenie obserwacji, a także moment odkrycia przez badanych faktu bycia obserwowanym). Zastanów się nad sposobem i miejscem robienia notatek.

Jak pracować w szkole?

Analiza danych zastanych

Zalety analizy danych zastanych:

- różnorodność dokumentacji w szkole,
- dostępność danych,
- możliwość pozyskania wiedzy o:
 - założeniach formalnych,
 - o wydarzeniach z przeszłości i ich rezultatach.

Ograniczenia analizy danych zastanych:

- ryzyko uproszczonej interpretacji danych i nieuprawnionych uogólnień,
- rzeczywistość może odbiegać od opisów zawartych w dokumentach,
- niepełna wiedza badacza o uwarunkowaniach powstania dokumentu.

Warto wiedzieć

Źródło: A. Borek, M. Tędziogolska [w]: *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Dane zastane mogą być wykorzystane do badania faktów, które miały miejsce w przeszłości, i do zbierania informacji o formalnym kontekście działań. Zaletą analizy danych zastanych jest wykorzystanie danych już zgromadzonych i dostępnych w szkole od ręki. Najistotniejszą wadą jest to, że dokumenty mogą

nie odzwierciedlać rzeczywistości takiej, jaką ona jest, lecz taką, jaką twórcy dokumentów chcieliby widzieć.

Dane mogą pochodzić z dokumentów w ścisłym znaczeniu tego słowa (tj. dokumentów formalnych), jak i z wytworów, takich jak: rysunki, zeszyty szkolne, strony internetowe czy gazetki ściennie. Dokumentem w rozumieniu badawczym mogą być również: kronika klasy lub szkoły, różnego rodzaju zapisy w dziennikach klasowych, sprawozdania dotyczące różnych spraw z życia szkolnego, sondaże i roczniki statystyczne, sprawdziany czy klasówki.

Jak prowadzić analizę danych zastanych?

Dobrym sposobem jest przygotowanie sobie dyspozycji do analizy, które tak jak np. dyspozycje do obserwacji pomogą uporządkować zbieranie i analizę danych zastanych.

Metody „alternatywne”

W miarę możliwości warto stosować raczej prostsze od „tradycyjnych” metody badawcze, takie, które nie wymagają pracochłonnych analiz w trakcie opracowania zgromadzonych wyników. Dlatego warto w szkole korzystać z tzw. metod alternatywnych, które lepiej niż „tradycyjne” mogą dopasować się do jej realiów. Dlaczego? Ponieważ większość z tych metod jest łatwa do zastosowania – wpisuje się w rytm codziennej pracy szkoły, angażuje uczniów i buduje ich odpowiedzialność za informację, jakiej udzielają, pozwala na szybkie zebranie i wykorzystanie danych. Metody te dobrze nadają się do wykorzystania w sytuacjach typowych i naturalnych dla pracy szkoły/placówki, jak np. badania rodziców w trakcie zebrania czy uczniów w czasie lekcji, co – przy wyborze odpowiedniej metody – może zająć nie więcej niż kilka minut. Stosowanie ich nie stanowi błędu metodologicznego, gdyż są one wpisane w metodologię badań ewaluacyjnych, np. używany w metodach alternatywnych termometr jest niczym innym jak bardziej przyjaznym pytaniem ze skalą, a test zdań niedokończonych – bardziej przyjaznym dla respondenta pytaniem otwartym. W dalszej części tego rozdziału zaprezentujemy kilka przykładów takich metod, pochodzących z materiałów wykorzystywanych podczas szkoleń dla dyrektorów, realizowanych w ramach projektu przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ¹⁰⁷.

¹⁰⁷ http://www.nauczycielbadacz.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf Materiały zostały opracowane na podstawie:

- J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.
- *Autoewaluacja w szkole*, E. Tołwińska-Królikowska (red.), ORE, Warszawa 2010.
- Publikacje Rady Europy – F-67075 Strasburg Cedex © Rada Europy i Komisja Europejska, kwiecień 2007.
- http://www.agalliasis.pl/nauczanie_ewaluacja.htm#ewaluacja.

Identyfikacja przeszkód (pole siłowe)

Bardzo często dane zgromadzone w trakcie badania szkoły wskazują na istnienie różnych czynników, mających wpływ na jej rozwój. Identyfikacja przeszkód wykorzystywana jest do badania tych czynników jako przeciwstawnych sił – popychających w kierunku osiągnięcia założonego celu lub utrudniających jego osiągnięcie. Narzędzie do identyfikacji przeszkód konstruuje się zwykle jako zestawienie przeciwstawnych sił. Uczniowie, rodzice, nauczyciele mogą wskazać, co pomaga im w konkretnych działaniach (np. uczeniu się, wzajemnych kontaktach, osiągnięciu celów), a co przeszkadza.

Odpowiedzi ucznia na pytanie: co ułatwia ci uczenie się, a co utrudnia?

Przykład

Ułatwia uczenie się	Przeszkadza w uczeniu się
Kiedy nauczyciel jasno i ciekawie tłumaczy	Niewyspanie
Kiedy jestem wyspany	Hałas na lekcji
Gdy temat mnie interesuje	Kiedy na następnej lekcji mam sprawdzian, którego się boję
Kiedy już wiem coś na ten temat z innych lekcji	
Kiedy słyszałem o tym poza lekcjami w szkole	

Sortowanie

Sortowanie może być wykorzystane w badaniu uczniów, rodziców, nauczycieli. Badani mogą wykonać zadanie samodzielnie lub w kilkuosobowych zespołach. Badani otrzymują zbiór kart, na których wypisane są przygotowane przez nauczyciela stwierdzenia. Treść kart zależy od tego, co jest poddawane ewaluacji, czego nauczyciel chce się dowiedzieć, jakie są cele badania. Zadaniem badanych jest posegregować te karty według ustalonych przez nauczyciela kategorii. Rezultaty sortowania ułatwiają nauczycielom decyzję, co w swoim działaniu pozostawić bez zmian, a co zmienić i jak.

Nauczyciele chcą się dowiedzieć, jak wyglądają relacje między uczniami i jaki jest poziom bezpieczeństwa w szkole. Na każdej karcie opisują hipotetyczne sytuacje, np.: „lubi chodzić do szkoły”, „boi się zaczepki uczniów ze starszych klas”, „może liczyć na pomoc innych uczniów w nauce”, „nie wie, komu powiedzieć o tym, że koleżdy go wyśmiewają”, „koleżdy i koleżanki z klasy ją lubią”.

Przykład

Każdy uczeń otrzymuje zestaw takich kart i ma za zadanie posortować je na cztery kategorie:

- tak jak ja,
- trochę tak jak ja,
- raczej nie jak ja,
- wcale nie jak ja.

Uczniowie wkładają karty do odpowiednio oznakowanych pudełek lub układają je na oznaczonych miejscach.

Informacja dla przybysza

Informacja dla przybysza jest jedną z interaktywnych metod grupowych, które dobrze sprawdzają się w ewaluacji konkretnych zajęć lub badaniu, jakie są odczucia lub poglądy grupy. Mają również dodatkowy wymiar. Jako że w edukacji sama grupa jest źródłem uczenia się, grupowe metody ewaluacji mogą służyć skupieniu się na grupowym wymiarze procesu uczenia się, np. życiu w grupie, atmosferze grupy, czy współpracy pomiędzy uczniami.

Tarcza strzelnicza

Tarcza strzelnicza jest jedną z wizualnych metod pozwalających ocenić jednocześnie wiele elementów ewaluowanego działania. Uczestnicy badania zaznaczają na narysowanym na plakacie schemacie tarczy strzelniczej swoje oceny – im bliżej środka tarczy postawią swój „punkt”, tym wyższa jest ich ocena. Zaletą tej metody jest możliwość uzyskania w krótkim czasie odpowiedzi na pytanie: jak było/jak jest? – w dodatku w odniesieniu do kilku interesujących nauczycieli aspektów badanego działania (w zależności od tego, na ile „obszarów” podzielą tarczę). Np. uczniowie mogą zaznaczyć swoją ocenę lekcji na czterech niezależnych ćwiartkach tarczy zatytułowanych: *Metody stosowane na lekcji*, *Atrakcyjność tematu/treści lekcji*, *Użyteczność zdobytej wiedzy*, *Osobiste zaangażowanie/aktywność na lekcji*. Tarcza oddaje stanowisko grupy, respondenci pozostają anonimowi. Ograniczeniem tej metody jest brak odpowiedzi na pytania: *dlaczego tak ocenilem/oceniłam dany aspekt? co wpłynęło na wysoką lub niską ocenę? co warto by zmienić w przyszłości?* itp. Dlatego można tarczę uzupełniać inną metodą, która dostarczy danych jakościowych, szczególnie w odniesieniu do tych aspektów, które wypadły w ocenie ilościowej niezadowolająco.

Przykład



Rys. 3. Przykład tarczy strzelniczej służącej ewaluacji zarządzania ewaluacją wewnętrzną w szkole

Źródło: Małgorzata Jas, *Współpraca instytucjonalna na rzecz rozwoju szkoły [w]: Materiały dydaktyczne dla nauczycieli – maszynopis*¹⁰⁸.

Jak dobierać metody w ewaluacji wewnętrznej

- Pomyśl, jakiego rodzaju dane jakościowe czy ilościowe, pisemne, werbalne czy niewerbalne są niezbędne, aby uzyskać odpowiedzi na postawione w ewaluacji pytania badawcze.
- Weź pod uwagę zalety i ograniczenia metod badawczych, zastanów się, które z nich pozwolą uzyskać jak najbardziej wiarygodne informacje.
- Stosuj **triangulację**, która w ewaluacji wewnętrznej polega przede wszystkim na:

Wskazówki

¹⁰⁸ Więcej przykładów wykorzystania metod alternatywnych znajduje się w IV części niniejszego poradnika. Natomiast w Aneksie zamieszczono przykłady projektów ewaluacji z wykorzystaniem tych metod.

- zróżnicowaniu metod badawczych i stosowaniu różnorodnych narzędzi badawczych,
- zróżnicowaniu źródeł danych – korzystamy z opinii różnych osób i z informacji dostępnych w różnych miejscach (np. w zeszytach uczniów, na blogach, w zeszytach korespondencji z rodzicami, na tablicy ogłoszeń),
- prowadzeniu badań przez zespół nauczycieli, a nie przez jedną osobę (wyjątkiem jest autoewaluacja, którą prowadzą poszczególni nauczyciele, oczywiście mogący korzystać z pomocy innych nauczycieli).
- Unikaj tworzenia sztucznych sytuacji po to tylko, aby móc przeprowadzić badanie ewaluacyjne. Dane pozyskuj przy okazji stałych działań realizowanych w szkole/placówce (np. podczas lekcji czy na spotkaniu z rodzicami).
- Zaplanuj, w jakiej kolejności i zestawieniu zostaną wykorzystane wybrane do ewaluacji metody.

Agnieszka Borek, Marzena Siejewicz

Jak zbudować most między ewaluacją a działaniem?

Jak prezentować wyniki ewaluacji?

Aby ewaluacja była użyteczna, jej wyniki muszą być komunikowane wszystkim osobom, które są odpowiedzialne za ewaluowane działanie – w rzeczywistości szkolnej są to najczęściej nauczyciele, ale może to być także rada szkoły, samorząd szkolny, rada rodziców czy personel niepedagogiczny. Ważne jest, by jej wyniki mogli poznać także wszyscy ci, których ewaluowane działanie dotyczy – uczniowie, rodzice i wszyscy pracownicy szkoły.

Szkoły/placówki mają autonomię w zakresie wyboru sposobu prezentacji i upowszechniania wyników ewaluacji. Przepisy prawa w zakresie nadzoru pedagogicznego nie nakładają na nie obowiązku sporządzania raportu z ewaluacji wewnętrznej. Pamiętajmy, że pisemna forma przedstawienia wniosków z ewaluacji ważna jest tylko z uwagi na to, że jest to rodzaj „wspólnej pamięci” szkoły. Wnioski mogą (nie muszą) być wpisane do zeszytów/protokołów zespołów przedmiotowych lub do protokolarza rady, przechowywane w formie elektronicznej.

Warto wiedzieć

Już przy planowaniu ewaluacji warto otworzyć dyskusję na temat sposobu upowszechniania jej wyników. Dyrektor szkoły powinien wspólnie z nauczycielami zdecydować, w jaki sposób będą upowszechniane wyniki ewaluacji wewnętrznej oraz kto będzie ich odbiorcą. Najlepiej, aby poznali je wszyscy, których dotyczy ewaluowane działanie w zakresie adekwatnym do charakteru ich partycypacji w nim.

Na pytanie: czym powinniśmy się kierować, wybierając formę prezentacji wyników ewaluacji? odpowiedź brzmi: **użytecznością**. Dyrektor powinien dbać o to, by forma prezentacji wyników zachęcała do korzystania z nich. To właśnie on kreuje często standardy dokumentacji w szkole i standardy spotkań – od niego zatem w dużej mierze zależeć będzie sposób przedstawienia wyników ewaluacji. Jeżeli pierwszy raport będzie miał 15–20 stron, to istnieje ryzyko, że zostanie on uznany za standard i żaden następny nie będzie krótszy. Tymczasem być może wystarczy spisać wnioski z analizy na kartce, która może okazać się wystarczająco dobrym raportem, gdyż liczy się

użyteczność, a nie objętość. Wnioski z ewaluacji powinny: wynikać z zebranych danych, dotyczyć bezpośrednio badanych zagadnień, dawać odpowiedź na postawione pytania badawcze i odnosić się do kryteriów ewaluacyjnych. Mogą też uwzględniać dodatkowe kwestie rozpoznane dzięki ewaluacji. Nie powinny jednak zawierać rekomendacji (na ich wypracowanie przyjdzie czas po dyskusji nad wnioskami).

Tekst powinien być możliwie krótki i interesujący, taka forma ułatwia bowiem dyskusję. Nie ma potrzeby przygotowywać żadnych dodatkowych papierów dla wizytatorów ds. ewaluacji. Z perspektywy ewaluacji zewnętrznej istotne jest wykorzystanie wniosków z badania, a nie to, jakie dokumenty zostały opracowane podczas jego realizacji¹⁰⁹.

Przykładowe formy upowszechniania wyników ewaluacji:

- spotkanie z przedstawicielami szkolnej społeczności,
- szkolna gazетка,
- forum internetowe,
- blog,
- strona internetowa szkoły,
- profil na portalu społecznościowym,
- raport pisemny,
- filmik zawierający omówienie najważniejszych wyników i wniosków.

Niezależnie od tego, jaką formę prezentacji wyników ewaluacji wybiorą osoby za nią odpowiedzialne, staną przed ważnym wyzwaniem. Jest to bowiem moment gromadzenia, analizy i selekcji ważnych danych dla badanej szkoły/placówki oraz punkt wyjścia do dyskusji o aktualnej sytuacji, a także możliwościach i kierunkach rozwoju¹¹⁰. Pracy nad wynikami ewaluacji często towarzyszą obawy, które T. Kasprzak nazywa „koszmarami ewaluatora”¹¹¹.

Koszmar pierwszy to raport pisany do szuflady (nikt za wyjątkiem samego autora nie zapoznał się z raportem). Drugi koszmar to negowanie wyników badań ewaluacyjnych (a w szczególności kompetencji badacza, narzędzi badawczych, jakości danych, sposobu analizy itp.) (...) Aby taka sytuacja nie miała miejsca, obok poprawnego stosowania warsztatu badawczego na poziomie gromadzenia i analizy danych należy pamiętać o ważnych wartościach, stojących za ewaluacją, takich jak: demokratyczność, transparentność i zespolowość.

¹⁰⁹ B. Jarka, B. Małek, E. Szczerba, D. Skalińska, J. Urbańska, *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna*, ORE 2012 r. – maszynopis.

¹¹⁰ T. Kasprzak, *Ewaluacja dla rozwoju. Raport jako dialog* [w]: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, G. Mazurkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

¹¹¹ Tamże.

Bez oparcia ewaluacji na tych wartościach wysiłek badaczy i badanych związany z przebiegiem ewaluacji będzie zmarnowany. Wartości te są obecne w wymaganiach państwa wobec szkół i placówek i powinny być przekładane na praktykę nie tylko podczas ewaluacji¹¹².

Jak przygotować prezentację wyników ewaluacji:

- Udzielcie odpowiedzi na postawione pytania badawcze;
- Wykorzystajcie kryteria ewaluacyjne do opisanego jakości ewaluowanych działań;
- W analizie korzystajcie z danych z różnych źródeł;
- Pokażcie:
 - jakie typy zjawisk lub postaw pojawiły się w odpowiedziach respondentów,
 - struktury i zależności w szkole,
 - procesy i zmianę;
- Poinformujcie o:
 - częstotliwości występowania jakiegoś zjawiska,
 - wielkości zjawiska (czyli natężeniu, intensywności czy zakresie);
- Przedstawcie:
 - przyczyny zjawisk (korzystając z opinii badanych),
 - konsekwencje działań;
- Pamiętajcie, że każdy wniosek musi mieć uzasadnienie w danych.

Wskazówki

Źródło: A. Borek, M. Tędziogolska [w:] *Materiały szkoleniowe – szkolenie „Nauczyciel-badacz” realizowane w ramach projektu przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Jak wdrażać wyniki ewaluacji?

Ewaluacja jest tylko narzędziem, najważniejsze jest to, co następuje później, gdy zaczyna się zmiana szkolnej rzeczywistości. Żeby ewaluacja stała się użyteczna, za taką muszą ją uznać nauczyciele. Dlatego ważną rolę odgrywają tu decyzje dyrektora i sposób wykorzystania wyników w szkole. Jeżeli dyrektor odłoży wyniki ewaluacji na półkę, nic nie przywróci ewaluacji właściwego znaczenia i rangi. Ewaluacja w takiej szkole na zawsze zostanie bezużytecznym rytuałem. Jeżeli natomiast dyrektor doceni nauczycieli prowadzących ewaluację i ich działania, a wyniki ewaluacji wykorzysta w pracy szkoły – ewaluacja stanie się pożądanym działaniem, służącym podejmowaniu decyzji.

Początkiem tego procesu jest wypracowanie rekomendacji. Rekomendacje powinny odnosić się do wniosków z badania i powinny wskazywać, co warto kontynuować, co wzmacniać, co zmienić, a jakich działań zaprzestać¹¹³. Dobrą

¹¹² Więcej na ten temat pisze Agnieszka Borek w rozdziale *Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej.*

¹¹³ Więcej na ten temat pisze Tomasz Kasprzak w rozdziale *Po co to wszystko? Podejmowanie decyzji na podstawie danych i planowanie działań z uwzględnieniem ich bieżącej ewaluacji.*

praktyką jest zaproszenie przedstawicieli grup, których dotyczy ewaluowane działanie, do zapoznania się z wynikami ewaluacji, a potem do wypracowania na ich podstawie rekomendacji.

Przykład

Przykład wniosków z ewaluacji wewnętrznej i wypracowanych na ich podstawie rekomendacji

Wniosek	<p>Współpraca nauczycieli z rodzicami nie opiera się na partnerskich zasadach. Rodzice niechętnie wypowiadają się na temat pracy szkoły, ponieważ większość z nich nie wierzy, że ich opinia ma większe znaczenie.</p> <p>Nauczyciele patrzą na rodziców przede wszystkim jako na wykonawców zadań związanych z imprezami organizowanymi w szkole. Nie postrzegają ich jako równorzędnych partnerów w procesie edukacji i wychowania dzieci. W konsekwencji brakuje przestrzeni, w której rodzice mogliby czuć się osobami współdecydującymi w sprawach istotnych z punktu widzenia procesów edukacyjnych ich dzieci.</p>
Rekomendacja	<p>Na zebraniach rodziców powinny zostać zebrane pomysły na wspólne działania szkoły i rodziców, dotyczące uczenia się dzieci w szkole. Pomysły te można zebrać stosując np. metodę gadającej ściany. Warto, aby zebrane pomysły, były wspólnie rodzicami przeanalizowane i omówione. Rodzice i nauczyciele powinni wspólnie wybrać kilka pomysłów, które zostaną wspólnie wdrożone.</p>
Adresaci rekomendacji	<ul style="list-style-type: none"> • Dyrekcja szkoły • Wychowawcy klas • Rada rodziców oraz inni rodzice zainteresowani pracą przy wdrożeniu rekomendacji

Źródło: A. Borek, M. Tędziągowska, A. Stanaszek [w:] *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.*

Zasadne jest organizowanie spotkań z adresatami rekomendacji w celu: omówienia z nimi konkretnych rozwiązań, lepszego zrozumienia ich punktu widzenia, wzmocnienia ich akceptacji oraz motywacji do pracy i zaangażowania na rzecz zmiany, identyfikacji korzyści i ryzyka związanych z wdrożeniem poszczególnych zmian. Rekomendacje nie powinny być ogólnymi, abstrakcyjnymi тезami, lecz odnosić się do konkretnej szkolnej rzeczywistości.

Zakończeniem tego etapu ewaluacji jest wybranie osób/zespołów odpowiedzialnych za wdrożenie poszczególnych rekomendacji oraz za monitorowanie tego procesu.

Jak opracować użyteczne i akceptowalne dla szkolnej społeczności rekomendacje

- Warto opracować je z osobami, których one dotyczą (zarówno z tymi, które są odpowiedzialne za ewaluowane działanie, jak i tymi, które w nim uczestniczą). Taka współpraca daje największe szanse na wdrożenie i przyjęcie rekomendacji, daje też zainteresowanym możliwość wyrażenia sprzeciwu wobec danej rekomendacji i opracowania lepszego rozwiązania. Grupa powinna ustalić:
 - co powinno zostać poprawione,
 - co powinno zostać utrzymane w obecnym kształcie,
 - jak wzmocnić dobre praktyki,
 - jakie cele wyznaczyć i jakie działania podjąć, by je osiągnąć.
- Należy pamiętać, że rekomendacje powinny być realistyczne – dlatego warto zastanowić się nad konsekwencjami proponowanych zmian i rozważyć:
 - jak wdrożenie rekomendacji może wpłynąć na realizację działania, jakie są spodziewane korzyści, a jakie potencjalne niepożądane efekty wdrożenia zmiany,
 - co może pomóc, a co utrudnić wdrożenie rekomendacji,
 - jakie zasoby są potrzebne, by zmianę wdrożyć (kompetencje zespołu, czas, środki materialne itd.).

Wdrożenie wyników powinno rozpocząć się zaraz po zapoznaniu z nimi i wypracowaniu rekomendacji. Wszystkie zaangażowane w ewaluację osoby mają bowiem wówczas jeszcze świeżo w pamięci wnioski z niej płynące oraz wykazują większy zapał, by je wykorzystać. Ważne jest, aby zespół wdrażający wyniki ewaluacji miał świadomość możliwości wystąpienia oporu przed zmianami wśród społeczności szkolnej. Ludzkie obawy związane ze zmianami, często manifestowane poprzez czynny lub bierny opór – to zjawisko normalne.

Ewaluacja wewnętrzna w działaniu



Model ewaluacji w nurcie badania w działaniu zakłada łączenie badań z codzienną pracą szkoły i natychmiastowe wykorzystywanie ich wyników do planowania i modyfikowania działań. Badanie nie jest działaniem dodatkowym, które nauczyciele realizują wtedy, gdy nie uczą, lecz nieodłącznym elementem pracy dydaktycznej i wychowawczej¹¹⁴. W modelu ewaluacji jako badania w działaniu kluczowe jest działanie. Sama ewaluacja ma zaś wspomagać osiągnięcie pozytywnych zmian. Model ten jest spójny z potrzebami szkoły i obowiązującym rozporządzeniem w sprawie nadzoru pedagogicznego. Na nim oparliśmy szkolenia, realizowane od 2011 r., w których uczestniczyło blisko 20 tys. dyrektorów i nauczycieli.

¹¹⁴ R. Sagor, *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

Agnieszka Borek

Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej

Szkoła to miejsce uczenia się. Uczą się w niej przede wszystkim uczniowie, jednak powinni to czynić także nauczyciele. Dlatego ma ona obowiązek dokonywania systematycznej ewaluacji, która powinna być wykorzystywana do refleksji nad jakością procesów edukacyjnych i do podejmowania decyzji ukierunkowanych na stały rozwój. Szkoły potrzebują ewaluacji, których wyniki są szybko wykorzystywane, bo uczniowie nie mogą długo czekać na pozytywne zmiany¹¹⁵. Jedynym uzasadnieniem dla przeprowadzenia ewaluacji jest sytuacja, w której czas poświęcony na badanie zwraca się w postaci wartościowych wyników, które pomagają nauczycielom doskonalić ich pracę, czy to na poziomie indywidualnym, czy w pracy zespołów nauczycielskich, czy też na poziomie całej szkoły. W modelu ewaluacji w nurcie badania w działaniu nauczyciele pełnią rolę nie tylko specjalistów w swojej dziedzinie, ale również kreatywnych badaczy i osób rozwiązujących problemy¹¹⁶. Dyrektor ma wyjątkowo ważne zadanie: jest osobą wspierającą proces ewaluacji, a nie wykonującą wszystko samodzielnie lub wydającą nauczycielom dyspozycje dotyczące tego, co, jak i kiedy mają zrobić.

Warto wiedzieć

Wartością badania w działaniu jest jego nastawienie na zmianę, która jest zasadniczym jego celem (a nie „obiektywna diagnoza” czy „ocena”).

Badanie w działaniu obejmuje: identyfikację problemu, zebranie informacji potrzebnych, by ten problem lepiej poznać i zrozumieć oraz analizę tych danych prowadzącą do wyciągnięcia wniosków pomocnych przy podejmowaniu decyzji, co dalej. Decyzje są następnie wdrażane, zaś realizowane działania poddawane ewaluacji. Punktem wyjścia do badania w działaniu może być problem lub działanie. Problem mamy wtedy, gdy coś idzie nie tak. Problem możemy też rozumieć szerzej, jako zagadnienie, sytuację, którą badanie ma pomóc nam lepiej poznać. Gdy lepiej go zrozumiemy i wyciągniemy z tego wnioski, będziemy mogli podjąć racjonalne, oparte na danych decyzje, dotyczące własnych działań. Gdy zaplanu-

¹¹⁵ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuert, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.

¹¹⁶ E.T. Stringer, *Action Research*, SAGE, 1999.

jemy działania i je wdrożymy – sprawdzimy, czy doprowadziły nas one do osiągnięcia celu, jaki sobie stawialiśmy, czyli przeprowadzimy ewaluację tych działań.

Model obejmuje dwa rodzaje badań: badania diagnostyczne i badania ewaluacyjne. W tym ujęciu zarówno diagnoza, jak i ewaluacja, są częścią procesu podejmowania decyzji. Diagnoza (gr. *diagnosis* – rozpoznanie) polega na rozpoznaniu jakiejś sytuacji w celu zdobycia informacji i przygotowania do działań. W diagnozie najczęściej poszukuje się odpowiedzi na pytania: jak jest? dlaczego tak jest? Ewaluacja zaś obejmuje wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie informacji o nim w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości¹¹⁷.

Ewaluacja może dotyczyć działań, które już są prowadzone, skończyły się lub są zaplanowane. R. Sagor w książce *Badanie przez działanie* mówi o trzech głównych drzwiach do badania¹¹⁸.

1. Pierwsze drzwi, czyli diagnoza – badanie problemu/sytuacji, które prowadzi do podjęcia decyzji o tym, jak działać, by rozwiązać zdiagnozowane problemy.
2. Drugie drzwi, czyli ewaluacja okresowa lub ewaluacja bieżąca – badanie tego, jak to działanie przebiega w praktyce, prowadzące do podjęcia decyzji, jak podnieść/utrzymać jakość realizowanego działania.
3. Trzecie drzwi, czyli ewaluacja podsumowująca – badanie działania po jego zakończeniu, które prowadzi do podsumowania jego przebiegu i rezultatów oraz do podjęcia decyzji, co dalej (rys. 4).



Rys. 4. Drzwi do badania w działaniu

Źródło: *Materiały szkoleniowe – szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli realizowane w projekcie przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.*

¹¹⁷ K. Aspiwall i in. *Co to jest ewaluacja?* w red. H. Mizerek.

¹¹⁸ R. Sagor, *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

Każde z tych drzwi otwierają się na innym etapie realizacji działania i przynoszą inne informacje osobom odpowiedzialnym za działanie. Informacje te jednak zawsze powinny być wykorzystane w procesie podejmowania decyzji: co i jak robić? czego nie robić? co i jak wzmocnić? co i jak zmienić? (przykładowe pytania, które warto zadawać na różnych etapach działania znajdują się w tabeli 1).

Tabela 1. Przykłady pytań badawczych, charakterystycznych dla poszczególnych etapów badania w działaniu

Pierwsze drzwi: diagnoza	<ul style="list-style-type: none"> • Co się dzieje? • Jakie problemy się pojawiają? • Co jest przyczyną problemu? • ... • ...
Drugie drzwi: ewaluacja bieżąca	<ul style="list-style-type: none"> • Co działa w przypadku nowej metody? • Co nie działa albo działa nie tak, jakbym chciał/a? • Jakie korzyści już teraz daje mi i/lub moim uczniom nowe działanie? • Co mogę zrobić, by uzyskiwać lepsze rezultaty? • Co o tej metodzie sądzą moi uczniowie? • ... • ...
Trzecie drzwi: ewaluacja podsumowująca	<ul style="list-style-type: none"> • Co zadziało w przypadku nowej metody? • Co nie zadziało albo działo nie tak, jakbym chciał/a? • Jakie rezultaty dało wprowadzenie tej metody? • Co mogę zrobić, by utrwalać rezultaty? • Co o tej metodzie sądzą moi uczniowie? • ... • ...

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli realizowane w projekcie przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.

Przyjrzyjmy się na przykładzie, jak może wyglądać pełen cykl badania w działaniu. Będzie to opis działania połączonego z badaniem, które realizują nauczyciele w odniesieniu do własnej pracy w jednym z gimnazjów. Przyjmijmy, że są to nauczyciele matematyki, choć z perspektywy stosowania tego modelu w praktyce przedmiot nauczania mógłby być dowolny. Model może być stosowany przez każdego nauczyciela lub grupę nauczycieli współpracujących ze sobą.

Krok 1 – nauczyciele diagnozują sytuację na swoich lekcjach. Każdy z nich indywidualnie stawia sobie pytania:

- Co się dzieje w mojej klasie?
- Jakie problemy pojawiają się na lekcjach?

Następnie nauczyciele identyfikują różne problemy, w tym nieodrabianie prac domowych przez dużą grupę uczniów – ten problem pojawia się u każdego nauczyciela i wszyscy oni uznają go za priorytetowy.

Krok 2 – nauczyciele formułują wspólny cel, który chcą osiągnąć. Dążą do tego, aby wszyscy uczniowie odrabiali systematycznie prace domowe. Cel ten jest realistyczny, gdyż jego realizacja leży w zakresie ich wpływu. Zanim jednak zaplanują, jak go osiągnąć, muszą bliżej poznać przyczyny problemu. Zastanawiają się zatem nad tym, czego muszą się dowiedzieć o uczniach i o swojej pracy, aby zaplanować działania, które rozwiążą problem i pomogą im osiągnąć cel. Te rozważania prowadzą ich do sformułowania kilku pytań badawczych, na które będą poszukiwać odpowiedzi:

- Jakiego rodzaju prace domowe uczniowie odrabiają chętniej?
- Jakiego typu zadań uczniowie nie odrabiają?
- Co uczniowie sądzą o zadawanych pracach domowych?

Następnie nauczyciele wybierają sposób, w jaki będą zbierać dane, które pomogą im odpowiedzieć na pytania badawcze. Ich zadaniem jest:

- identyfikacja przeszkód, w ramach której proszą uczniów, by ci określili, co im pomaga odrabiać prace domowe, a co utrudnia¹¹⁹,
- analiza danych zastanych, zaczerpniętych z zeszytów uczniów (nauczyciele wspólnie analizują treść zadań domowych z ostatniego miesiąca w kontekście tego, jakie typy zadań były realizowane na lekcji i sprawdzają, które z nich były odrabiane przez uczniów częściej, a które rzadziej).

Tabela 2. Projekt badania w działaniu nauczycieli matematyki

Problem	Nieodrabianie prac domowych przez dużą grupę uczniów
Cel	Wszyscy uczniowie odrabiają systematycznie prace domowe
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jakie prace domowe uczniowie odrabiają chętniej? • Jakiego typu zadań uczniowie nie odrabiają? • Co uczniowie sądzą o zadawanych pracach domowych?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • Identyfikacja przeszkód – uczniowie • Analiza zeszytów uczniów

¹¹⁹ Metoda ta jest szczegółowo opisana w tekście A. Borek i E. Kowalczyk-Rumak *Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane*.

Następnie zbierane są dane. Identyfikację przeszkód nauczyciele przeprowadzają na początku swoich lekcji we wszystkich klasach, w których duża grupa uczniów nie odrabia pracy domowej. W ciągu tygodnia analizują zawartość zeszytów uczniów, którzy nie odrabiają prac domowych – po każdej lekcji zbierają zeszyty od kilku osób i przynoszą je na następne zajęcia.

Zebrane dane nauczyciele poddają wspólnej analizie: szukają związków między tym, co powiedzieli uczniowie, a tym, co „mówią” ich zeszyty. Odkrywają następujące prawidłowości:

- uczniowie częściej nie odrabiają prac domowych, które postrzegają jako trudniejsze od tych, które były realizowane na lekcji,
- uczniowie częściej nie odrabiają prac domowych, które uważają za zbyt łatwe i nudzą się przy ich rozwiązywaniu.

Zauważają też, że uczniowie różnie odbierają poziom trudności zadań.

Wyniki badania prowadzą ich do decyzji, by zadawać jako pracę domową zadania o zróżnicowanym stopniu trudności i pozostawić uczniom wybór, które zadania rozwiążą. Przez następny miesiąc nauczyciele realizują swój plan zmiany i jednocześnie zbierają informacje o tym:

- jak zmiana wpływa na zaangażowanie uczniów w odrabianie pracy domowej,
- co działa w nowej metodzie,
- co nie działa, albo działa nie tak, jakbyśmy chcieli,
- co o tej metodzie sądzą uczniowie,
- jakie korzyści już teraz daje uczniom nowe działanie (jak wpływa ono na uczenie się uczniów),
- co mogą zrobić, by uzyskiwać lepsze rezultaty.

W ten sposób nauczyciele poddają ewaluacji swoje nowe działanie, którym jest zmieniony sposób zadawania prac domowych. Ponieważ ważne jest dla nich to, by prace domowe były odrabiane systematycznie przez wszystkich uczniów i aby były dla uczniów wartościowe edukacyjnie, przyjmują następujące kryteria ewaluacji:

- wpływ prac domowych na uczenie się uczniów,
- systematyczność wszystkich uczniów w odrabianiu prac domowych.

Dane nauczyciele zbierają na bieżąco poprzez:

- sortowanie przez uczniów kart według określonych kategorii przygotowanych przez nauczyciela¹²⁰,
- zastosowanie metody tzw. tarczy strzelniczej, polegającej na tym, że uczniowie oceniają różne elementy prac domowych¹²¹,
- wywiady swobodne z uczniami,
- analizę zeszytów uczniów.

¹²⁰ Metoda ta jest szczegółowo opisana w tekście A. Borek i E. Kowalczyk-Rumak *Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane*.

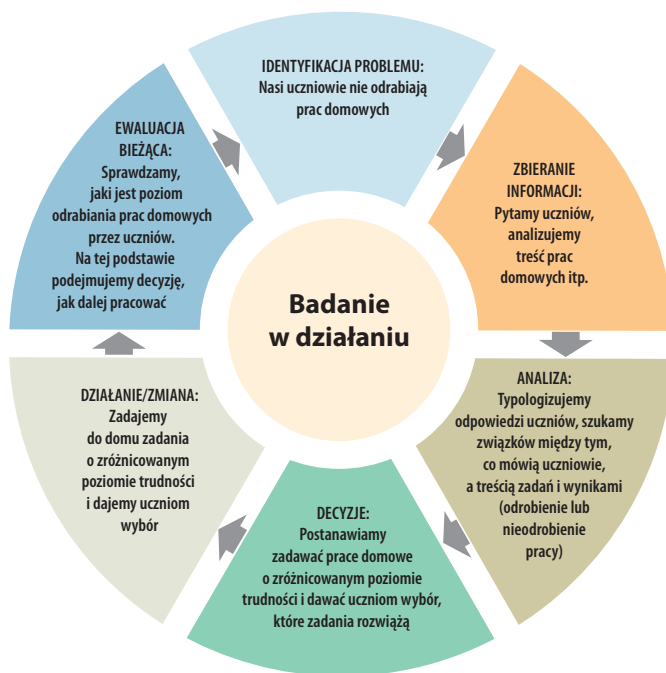
¹²¹ Tamże.

Tabela 3. Projekt ewaluacji zmodyfikowanego działania, które wprowadzili nauczyciele matematyki

Przedmiot ewaluacji	Zadawanie zróżnicowanych zadań domowych do wyboru przez uczniów
Kryterium ewaluacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Systematyczność wszystkich uczniów w odrabianiu prac domowych • Wpływ prac domowych na uczenie się uczniów
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jak zmiana wpływa na zaangażowanie uczniów w odrabianie pracy domowej? • Co działa w nowej metodzie? • Co nie działa, albo działa nie tak, jakbyśmy chcieli? • Co o tej metodzie sądzą uczniowie? • Jakie korzyści już teraz daje uczniom nowe działanie? • Co możemy zrobić, by uzyskiwać lepsze rezultaty?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • Sortowanie • Tarcza strzelnicza • Wywiady swobodne z uczniami • Analiza zeszytów uczniów
Czas	W ciągu miesiąca od wdrożenia zmodyfikowanej metody pracy

Wnioski nauczycieli z ewaluacji bieżącej są następujące:

- Wszyscy uczniowie odrabiają prace domowe, jednak nie wszyscy robią to systematycznie. W nowej metodzie działa to, że zadania są zróżnicowane, a uczniowie cenią sobie możliwość wyboru. Nie wszyscy jednak wybierają zadania na miarę swoich możliwości: zdarza się, że wybierają zadania łatwe, które są dla nich mało uczące. Uczniowie doceniają autonomię, jaką mają w wyborze zadań. Widać, że większość z nich dokonuje odpowiedzialnego wyboru (bierze więc odpowiedzialność za swój proces uczenia się);
- Na podstawie tych wniosków nauczyciele postanawiają, że – aby uzyskać lepsze rezultaty – będą kładli większy nacisk na udzielanie uczniom opisowej informacji zwrotnej, która pomoże im wybrać zadania adekwatnie do ich wiedzy i umiejętności, tak by były one dla nich jednocześnie rozwijające i wykonalne. Postanawiają również, że wspólnie będą poddawać ewaluacji bieżącej swoje działanie poprzez wzajemne koleżeńskie obserwacje swoich lekcji.



Rys. 5. Cykl badania w działaniu realizowanego przez nauczycieli matematyki

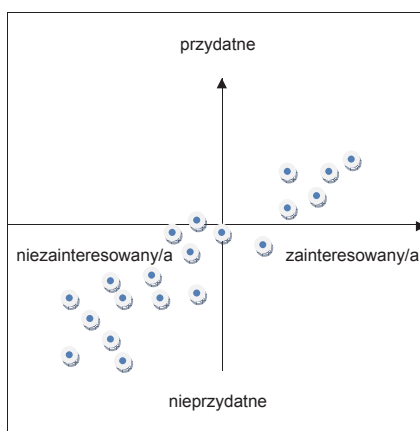
Badanie w działaniu może być realizowane przez jednego nauczyciela lub przez zespół nauczycieli, na poziomie pojedynczej klasy lub całej szkoły. Badanie, które zostało przedstawione na przykładzie powyżej, może być wspólnie przeprowadzone przez zespół nauczycieli uczących jeden oddział lub może dotyczyć wszystkich uczniów (ewaluacja na poziomie całej szkoły). Każdy z nauczycieli może zebrać dane na swoich lekcjach, aby później wspólnie przeanalizować je z innymi nauczycielami i na ich podstawie wspólnie podjąć decyzje, co zmienić, a co wzmocnić w realizowanych działaniach.

Cykl badania w działaniu opisany powyżej zajmie nauczycielowi lub zespołowi nauczycieli około pięciu tygodni (w tym tydzień lub dwa na zebranie danych, ich analizę, wnioski, pozostały czas to wdrożenie zmiany i jej bieżąca ewaluacja). Cykl ten może się jednak zamknąć podczas jednej lekcji (lub nawet podczas jednej lekcji może odbyć się więcej cykli). Jak to możliwe? Przyjrzyjmy się kolejnemu przykładowi. Załóżmy, że nauczyciel angielskiego ćwiczy z uczniami VI klasy jakieś zagadnienie gramatyczne. Widzi, że duża część uczniów nie angażuje się w ćwiczenia na lekcji. Postanawia więc przyrzeć się bliżej tej sytuacji, poznać powody, dla których uczniowie się nie angażują, aby następnie spróbować zwiększyć ich aktywność.

Tabela 4. Projekt badania w działaniu nauczyciela angielskiego

Problem	Małe zaangażowanie uczniów w wykonywanie ćwiczeń z gramatyki
Cel	Wszyscy uczniowie są zaangażowani w wykonywanie ćwiczeń
Pytanie badawcze	Co jest przyczyną małego zaangażowania uczniów w ćwiczenia?
Metody i źródła danych	Opinie uczniów zebrane i zwizualizowane na układzie współrzędnych

Robi stop-klatkę i pyta uczniów, w jak dużym stopniu są zainteresowani ćwiczeniami i jak postrzegają ich przydatność. Prosi ich, aby swoją opinię zamieścili na układzie współrzędnych, który rysuje na tablicy. Po 3 minutach ma wyniki. Co mówią dane?



Rys. 6. Opinie uczniów zwizualizowane na układzie współrzędnych

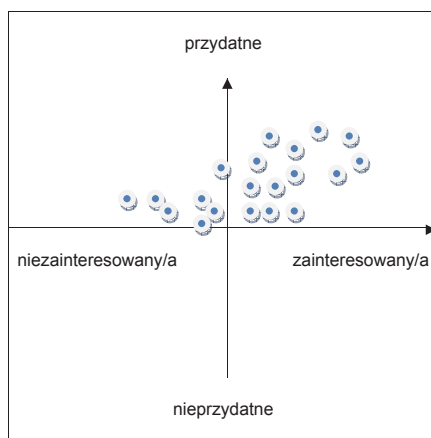
Widać, że jest związek między tym, jak uczniowie postrzegają przydatność zajęć a ich poziomem zainteresowania. Na tej podstawie nauczyciel wyciąga wniosek: uczniowie nie angażują się w ćwiczenie, gdy nie widzą, jaki ma ono związek z realnymi sytuacjami, jakie mogą spotkać ich w życiu. Nauczyciel postanawia zatem zmodyfikować swój sposób pracy na lekcji. Daje uczniom kolejne ćwiczenie i mówi, w jakich codziennych sytuacjach może się przydać konstrukcja gramatyczna, którą będą za chwilę ćwiczyć. Uczniowie ćwiczą, a nauczyciel dokonuje ewaluacji zmodyfikowanej metody. Ponieważ zaangażowanie uczniów jest miarą jakości działania, które realizuje, przyjmuje je jako kryterium ewaluacyjne.

Poszukuje odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jak powiązanie treści ćwiczenia z potencjalnymi sytuacjami z życia uczniów wpływa na poziom zaangażowania uczniów na lekcji, a co za tym idzie – na ich uczenie się? Poniżej zamieszczony jest projekt ewaluacji – tak mógłby on wyglądać.

Tabela 5. Projekt ewaluacji zmodyfikowanego działania, które wprowadził nauczyciel angielskiego

Przedmiot ewaluacji	Zmodyfikowany sposób realizacji ćwiczeń z gramatyki
Kryterium ewaluacyjne	Zaangażowanie uczniów w wykonywane ćwiczenie
Pytanie badawcze	Jak powiązanie treści ćwiczenia z potencjalnymi sytuacjami z życia wpływa na poziom zaangażowania uczniów na lekcji, a co za tym idzie – na ich uczenie się?
Metody i źródła danych	Obserwacja pracy uczniów Opinie uczniów zebrane i zwizualizowane na układzie współrzędnych
Czas	W trakcie ćwiczenia i zaraz po jego zakończeniu

Nauczyciel zbiera dane poprzez obserwowanie pracy uczniów (ilu uczniów jest autentycznie zaangażowanych, a ilu nie?), a po zakończeniu ćwiczenia prosi, aby uczniowie dokonali ewaluacji, wykorzystując znany już uczniom układ współrzędnych.



Rys. 7. Opinie uczniów dotyczące zmodyfikowanej metody zwizualizowane na układzie współrzędnych

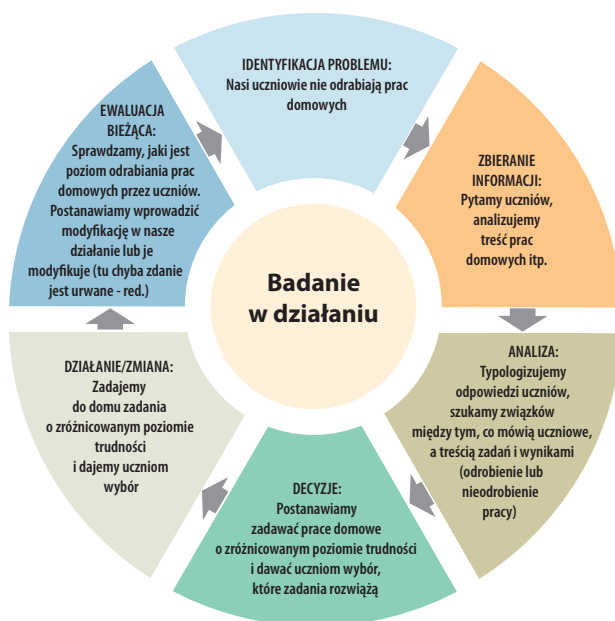
Analiza zebranych danych prowadzi do następujących wniosków:

- udzielenie uczniom informacji o tym, w jakich życiowych sytuacjach mogą wykorzystać to, czego uczą się na lekcji, podnosi ich poziom zaangażowania,
- nadal są uczniowie, których poziom zaangażowania jest niesatysfakcjonujący, pomimo że dostrzegają oni przydatność ćwiczenia.

Te wnioski prowadzą nauczyciela do następujących decyzji:

- nadal dbać o informowanie uczniów na temat tego, jak mogą w życiu codziennym wykorzystywać to, czego uczą się na lekcji,
- zbadać powody, dla których grupa uczniów jest zaangażowana w zajęcia na poziomie niesatysfakcjonującym.

Na tym przykładzie widać, że ewaluacja może doprowadzić nas do zidentyfikowania kolejnych problemów, które warto lepiej zrozumieć, by je rozwiązać. W ten sposób nauczyciel badacz wchodzi w kolejny cykl badania w działaniu.



Rys. 8. Cykl badania w działaniu realizowany przez nauczyciela angielskiego

Co i jak można badać

Badanie w działaniu zakłada, że prowadzą je nauczyciele, którzy realizują działanie i skupiają się na konkretnych aspektach swojej pracy, które wybierają. Dlatego wszelkie badania prowadzone przez nauczycieli, w tym ewaluacja,

powinny wypływać z wewnętrznych potrzeb wiążących się z ich pracą oraz odnosić się do pracy zespołów zadaniowych, których są członkami. **Badanie musi też dotyczyć tego, na co nauczyciele mają wpływ.** To ważne, bo wtedy mają możliwość modyfikowania **swoich** działań na podstawie uzyskanych wyników. Jeśli nauczyciele nie mają możliwości wprowadzenia zmiany w realizowanym działaniu, nie powinni tracić czasu na badanie.

Ewaluacja w nurcie badania w działaniu zakłada, że:

- jest realizowana przez osoby, które poddają ewaluacji **SWOJĄ** pracę, a nie pracę innych;
- jest użyteczna, czyli:
 - zakłada możliwość modyfikowania działań na podstawie uzyskanych wyników,
 - dotyczy działań, których poprawa jest możliwa.

Warto wiedzieć

Podejście to może być użyteczne w edukacji w następujących obszarach: rozwój szkoły, rozwój programów nauczania, procesy edukacyjne przebiegające w klasie, projekty klasowe, specjalne programy, uczestnictwo rodziców w życiu szkoły, zarządzanie placówką. Są to tylko przykładowe obszary, ich lista może być z pewnością o wiele dłuższa. Wszystko zależy od tego, jakie potrzeby badawcze mają pojedynczy nauczyciele, zespoły nauczycieli czy też cała szkoła/placówka.

Badanie w działaniu można wykorzystać:

1. **Do polepszania metod pracy poprzez:**
 - a. analizę celów i procesów (co robimy? jak coś robimy?),
 - b. ocenianie skuteczności i efektywności (w jakim stopniu osiągamy nasze cele? jak wysiłek który wkładamy w działania, przekłada się na rezultaty, które osiągamy?),
 - c. planowanie działań (co powinno być zrobione? jak możemy to zrobić?).
2. **Do rozwiązywania problemów poprzez:**
 - a. ich definiowanie,
 - b. badanie ich kontekstów,
 - c. analizowanie ich przyczyn,
 - d. opracowanie sposobu ich rozwiązania.
3. **Do rozwijania programów i projektów poprzez:**
 - a. planowanie,
 - b. wdrażanie,
 - c. ewaluację¹²².

Warto wiedzieć

¹²² E.T. Stringer, *Action Research*, SAGE, 1999.

Celem diagnozy i ewaluacji w nurcie badania w działaniu nie jest dowodzenie jednej prawdy, ale ujawnianie różnych „prawd” i rzeczywistości, poznanie interpretacji i opinii prezentowanych przez poszczególne osoby czy grupy¹²³. Dlatego nie tylko nauczyciele badacze powinni być zaangażowani w ewaluację, ale także jak największa liczba osób, których dotyczy ewaluowane działanie. Ich udział nie powinien ograniczać się jedynie do udzielania odpowiedzi na pytania zamieszczone w narzędziach badawczych. Ci, którzy są badani, powinni świadomie uczestniczyć w procesie badawczym, gdyż są równoprawnymi jego uczestnikami. Zatem uczniowie czy rodzice podczas badania nie tylko powinni być zachęceni do podzielenia się swoimi opiniami i doświadczeniami, ale także powinni mieć prawo do informacji o wynikach badania, a nawet być zaproszonymi do wspólnego wyciągania wniosków i dyskusji nad nimi. Takie podejście czyni z badanych podmiot, a nie przedmiot badania. Uczniowie i rodzice uzyskują pełniejszy obraz rzeczywistości, stają się bardziej świadomi procesów, w których uczestniczą, uczą się od siebie nawzajem, lepiej rozumieją swoje własne doświadczenia i nadają im sens. Ernest T. Stringer, mówi o *communitybased action research* (CAR), co można przetłumaczyć jako uspołecznione badanie w działaniu¹²⁴.

CAR wpisuje się metodologicznie w ramy ewaluacji czwartej generacji (Guba, Lincoln, 1989). Zakłada ona dialogiczne i hermeneutyczne, a przez to bardziej demokratyczne i humanistyczne podejście do badania. Jest to podstawą ideologiczną CAR.

Takie podejście jest spójne z wymaganiami stawianymi współcześnie szkołom i placówkom w Polsce, gdyż:

- zakłada dyskusję nad pracą szkoły, uwzględniając głos uczniów, rodziców i pracowników szkoły,
- zwiększa wpływ uczniów i rodziców na sposób organizowania i przebieg procesów edukacyjnych,
- wzmacnia zaangażowanie i odpowiedzialność uczniów za ich uczenie się,
- rozwija umiejętność współpracy całej szkolnej społeczności¹²⁵.

Proces ewaluacji jest tak samo ważny jak jej wyniki. Uspołecznienie ewaluacji prowadzi do tego, że staje się ona elementem uczenia się nie tylko nauczycieli, ale także uczniów i rodziców.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

Zobaczymy, jak to podejście może działać na przykładzie. Ponieważ wcześniej prezentowane przykłady dotyczyły badań realizowanych przez nauczycieli (pojedynczo lub w zespole), którzy swoje badanie zaczynali od diagnozy sytuacji (czyli wchodzili do badania w działaniu pierwszymi drzwiami), teraz posłużę się działaniem na poziomie całej szkoły. Zobaczymy, jak badanie może być prowadzone, gdy zaczynamy nie od diagnozy, ale od ewaluacji działania, które jest realizowane (ewaluacja bieżąca, czyli wejście drugimi drzwiami do badania w działaniu). Tym działaniem niech będzie program wychowawczy realizowany w pewnej szkole podstawowej.

Założeniem programu wychowawczego jest upodmiotawianie uczniów. Punktem wyjścia do sformułowania głównych zasad wychowawczych było indywidualne traktowanie ucznia, jego potrzeb i rozwoju. Przyjęto, że priorytetowe znaczenie w wychowaniu młodego człowieka ma dom rodzinny. Rodzice mają prawo do decydowania o całym procesie wychowawczym dziecka, w związku z czym program wychowawczy szkoły realizowany jest w ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia.

W zamyśle nauczycieli i dyrektora szkoły ewaluacja bieżąca miała pomóc w realizacji programu wychowawczego i pokazać, co już udało się osiągnąć. Dyrektor i nauczyciele zdecydowali, że ewaluacja musi być realizowana zgodnie z wartościami programu wychowawczego, zatem powinna być procesem włączającym i upodmiotawiającym uczniów. Ewaluacja będzie więc uwzględniać perspektywę wychowawczą uczniów, rodziców i nauczycieli. Ustalono też wstępnie ramy organizacyjne: badanie będzie prowadzone na poziomie całej szkoły i będą w nie zaangażowani wszyscy nauczyciele. Koordynacją ich pracy zajmie się zespół nauczycieli, którzy byli odpowiedzialni za wypracowanie programu wychowawczego w obecnym kształcie. Informacje będą zbierane od jak największej grupy uczniów, rodziców i nauczycieli. Wyniki ewaluacji będą przedstawiane rodzicom oraz uczniom i będą z nimi dyskutowane.

Do planowania ewaluacji zostali zaproszeni nauczyciele, przedstawiciele szkolnego samorządu i chętni rodzice. Podczas kilku spotkań wspólnie wypracowano listę pytań badawczych, na które ewaluacja powinna dać odpowiedź. Pytania te pogrupowano na trzy obszary (tabela 6).

W gronie nauczycieli i rodziców dyskutowano nad tym, co świadczy o wysokiej jakości działań wychowawczych realizowanych przez szkołę. Wspólnie uznano, że są to m.in.:

- indywidualne traktowanie ucznia, jego potrzeb i rozwoju,
- spójne działania nauczycieli,
- kompleksowość działań realizujących program wychowawczy (prowadzenie wszystkich działań, które powinny być prowadzone, by osiągnąć cele zawarte w programie),
- partnerska współpraca nauczycieli i rodziców, realizowana poprzez uznanie priorytetu domu rodzinnego w wychowaniu młodego człowieka,

- otwartość komunikacji między uczniami a nauczycielami oraz między rodzicami i nauczycielami.

Wartości te są spójne z założeniami programu wychowawczego i dlatego przy tworzeniu projektu ewaluacji stały się kryteriami ewaluacyjnymi (tabela 6).

Tabela 6. Pytania i kryteria ewaluacyjne wypracowane przez nauczycieli, rodziców i uczniów podczas planowania ewaluacji

Obszar ewaluacji	Kryteria ewaluacyjne	Pytania badawcze
Realizacja programu wychowawczego	Spójność działań nauczycieli Kompleksowość działań realizujących program wychowawczy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jak nauczyciele dbają o spójność działań, które prowadzą, realizując program wychowawczy? Jakie rezultaty osiągają w tym względzie? 2. Czy, a jeśli tak, to jakie obszary są w programie nierealizowane? Jeżeli tak, to dlaczego i jakie ma to konsekwencje?
Współpraca rodziców i nauczycieli	Partnerska współpraca nauczycieli i rodziców, realizowana poprzez uznanie priorytetu domu rodzinnego w wychowaniu młodego człowieka Otwartość komunikacji między rodzicami a nauczycielami	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jaka jest rola rodziców w realizacji programu? 2. Jaka jest komunikacja między rodzicami a nauczycielami? 3. Kiedy głos rodziców jest brany pod uwagę przez nauczycieli, a kiedy nie i dlaczego?
Efekty realizacji programu wychowawczego (wybrane)	Indywidualne traktowanie ucznia, jego potrzeb i rozwoju Otwartość komunikacji między uczniami a nauczycielami	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jak czuje się uczeń w swojej klasie/szkole? (co to znaczy, gdy uczeń mówi, że dobrze/niedobrze czuje się w swojej klasie/szkole?) 2. Czy uczniowie lubią swoją szkołę i dlaczego? Za co ją lubią? Co chcieliby zmienić? 3. Jaki jest poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole? 4. Jaka jest komunikacja między uczniami a nauczycielami? 5. Kiedy głos uczniów jest brany pod uwagę przez nauczycieli, a kiedy nie i dlaczego?

Z uwagi na to, że przeprowadzenie badania, które dałoby od razu odpowiedź na wszystkie pytania badawcze, mogłoby być dla nauczycieli zbyt dużym obciążeniem, rodzice i nauczyciele zdecydowali, że priorytetem jest skupienie się na rezultatach, które bezpośrednio dotyczą uczniów. W ten sposób do ewaluacji został wybrany obszar: „Efekty realizacji programu wychowawczego w wybranych celach wychowawczych”.

Opierając się na tych ustaleniach przygotowany został przez grupę nauczycieli i rodziców projekt ewaluacji, który przedstawiono szkolnej społeczności (tabela 7). Uczniowie na godzinach wychowawczych dowiedzieli się o tym, co to jest ewaluacja, jaki będą mieli w niej udział i jak będą wykorzystane jej wyniki. Podobne informacje otrzymali rodzice na zebraniach.

Dane do ewaluacji były zbierane przez nauczycieli na godzinach wychowawczych i podczas zebrań z rodzicami. Także uczniowie zostali włączeni do badania jako badacze. Przedstawiciele wszystkich klas dokonali fotooceny. Jej wyniki przedstawili w swoich klasach na godzinach wychowawczych. Wyniki dyskusji uczniów w poszczególnych klasach zostały omówione na radzie pedagogicznej, na którą zostali zaproszeni także przedstawiciele samorządu uczniowskiego i rodzice.

Ewaluacja programu wychowawczego, która została opisana powyżej, stała się narzędziem wzmacniającym program wychowawczy nie tylko poprzez dostarczenie ważnych informacji osobom odpowiedzialnym za jego realizację. Wzmocniła program także dlatego, że stała się działaniem realizującym te same wartości, które przyświecają szkole przy wychowywaniu młodych ludzi: otwartość komunikacji między uczniami a nauczycielami, partnerstwo w relacjach z rodzicami, skoncentrowanie się na perspektywie uczniów i ich potrzebach, podmiotowe traktowanie.

Powyższy przykład pokazuje, że dla rozwoju szkoły znaczenie mają nie tylko wyniki ewaluacji i ich wykorzystanie przez nauczycieli i dyrekcję. Znaczenie ma także to, jak ewaluacja jest realizowana: czy jest ona dialogiczna, demokratyczna, zgodna z zaakceptowanymi przez szkolną społeczność wartościami i czy upodmiotawia wszystkich, których dotyczy ewaluowane działanie. Uspołecznienie ewaluacji prowadzi do tego, że staje się ona elementem uczenia się nie tylko nauczycieli, ale także uczniów i rodziców. Uczniowie uczą się brania odpowiedzialności za wyrażane opinie i za to, co dzieje się w ich szkole i klasie. Dla rodziców i nauczycieli ewaluacja staje się sposobem na budowanie partnerskich relacji poprzez dyskusję o tym, co dla rodziców i nauczycieli jest najważniejsze, czyli o dobru uczniów.

Tabela 7. Projekt ewaluacji bieżącej programu wychowawczego, która jest realizowana na poziomie całej szkoły

Przedmiot ewaluacji	Program wychowawczy
Obszar ewaluacji	Efekty realizacji programu
Kryteria ewaluacji	Indywidualne traktowanie ucznia, jego potrzeb i rozwoju
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jak czuje się uczeń w swojej klasie/szkole? (Co to znaczy, gdy uczeń mówi, że dobrze/niedobrze czuje się w swojej klasie/szkole?) • Czy uczniowie lubią swoją szkołę i dlaczego? Za co ją lubią? Co chcieliby zmienić? • Jaki jest poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole? • Jak sprawna jest komunikacja między uczniami a nauczycielami? • Kiedy głos uczniów jest brany pod uwagę przez nauczycieli? Kiedy nie i dlaczego?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie – test niedokończonych zdań, sortowanie w klasie, fotoocena, wywiady grupowe • Rodzice – gadająca ściana, badanie ankietowe poprzez stronę internetową • Uczniowie – test niedokończonych zdań, sortowanie w klasie, fotoocena • Uczniowie – test niedokończonych zdań, sortowanie w klasie, fotoocena • Rodzice – gadająca ściana, badanie ankietowe poprzez stronę internetową • Uczniowie – test niedokończonych zdań, sortowanie w klasie, wywiady grupowe • Rodzice – gadająca ściana, badanie ankietowe poprzez stronę internetową • Nauczyciele – pole siłowe • Obserwacja koleżeńska • Uczniowie – test niedokończonych zdań, sortowanie w klasie, wywiady grupowe • Nauczyciele – pole siłowe • Obserwacja koleżeńska

Magdalena Tędziągolska

Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji

W niniejszym rozdziale prezentuję jak krok po kroku zaprojektować użyteczne badanie ewaluacyjne, czyli takie, które będzie skrojone na miarę potrzeb i możliwości szkoły, tzn.:

- będzie wspierać nauczycieli w poprawie jakości ich pracy,
- dostarczy informacji istotnych z punktu widzenia funkcjonowania całej szkoły,
- będzie możliwe do wykonania bez obciążania nauczycieli zbędną pracą.

Proponowane rozwiązania odnoszą się do modelu partycypacyjnego zarządzania i do ewaluacji w nurcie badania w działaniu. Przykłady, które zamieszczam, odnoszą się do ewaluacji wewnętrznej realizowanej na trzech poziomach pracy szkoły.

Fundamenty ewaluacji

Ewaluacja jest refleksją nad jakością własnych działań. Jednak nie każdy namysł nad tym, co robimy, nazwiemy ewaluacją. Można powiedzieć, że ewaluacja to rodzaj ustrukturyzowanej refleksji – a więc takiej, która ma określone ramy (cel, przedmiot), szuka odpowiedzi na konkretne pytania (pytania badawcze), wykorzystując określone źródła informacji i sposoby ich pozyskiwania (źródła danych i metody badawcze). Zdefiniowane są również jej ramy czasowe (harmonogram) oraz osoby ją realizujące (zespół badawczy). Jest to refleksja celowa – prowadzimy ją, ponieważ chcemy usprawnić nasze działania (lepiej uczyć, zarządzać, współpracować, diagnozować etc.). Zatem podejmując refleksję, mamy zaplanowany również sposób jej wykorzystania. To wszystko zapisujemy w projekcie ewaluacji.

Prof. Henryk Mizerek w celu opisanego procesu ewaluacji posługuje się metaforą budowy domu, którego fundamentem jest projekt badania¹²⁶. To on wyznacza dalsze prace nad naszą „budowlą”: zakres i kierunki naszych działań badawczych, sposób analizy zebranego materiału i – co istotne – sposób wykorzystania wniosków.

¹²⁶ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić* [w]: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.), WUJ, Kraków 2011.

Warto przygotować projekt ewaluacji, ponieważ dzięki niemu:

- porządkujemy nasze badanie – jego zakres i sposób realizacji,
- zbieramy tylko potrzebne nam informacje,
- wiemy, w jaki sposób zorganizować materiał badawczy do analizy.

Ewaluacja na trzech poziomach

Ewaluację w nurcie badania w działaniu możemy realizować na trzech poziomach: mikro, mezo i makro¹²⁷.

- Poziom **mikro** – to badania (w tym autoewaluacje) prowadzone indywidualnie przez poszczególnych nauczycieli lub przez małe grupy nauczycieli.

Mikrobadania polegają na badaniu przez nauczycieli własnej pracy (w tym na autoewaluacji). Dotyczą istotnych dla nauczycieli kwestii, a celem ich prowadzenia jest samodoskonalenie zawodowe. Mają pełnić funkcję praktycznego narzędzia wspierającego nauczycieli w rozwiązywaniu problemów i podnoszeniu jakości własnej pracy w różnych obszarach (np. metody pracy, relacje z uczniami i rodzicami) i w efekcie przyczyniają się do podnoszenia jakości procesów edukacyjnych. W literaturze przedmiotu można spotkać się z takimi określeniami mikrobadań, jak: „badania klasowe/lekcyjne w działaniu” (*classroomresearch in action*)¹²⁸, *classroomresearch*, *classroom-basedresearch*.

- Poziom **mezo** – to badania prowadzone w zespołach nauczycielskich (humanistycznym, przyrodniczo-matematycznym, przedmiotów artystycznych, nauczycieli uczących jeden oddział etc.).

W kręgu zainteresowania zespołów mogą być obszary badawcze takie same jak w przypadku badań pojedynczych nauczycieli, ale mogą się one skupiać na funkcjonowaniu samego zespołu (np. współpraca w zespole przy planowaniu procesów edukacyjnych i ich realizacji).

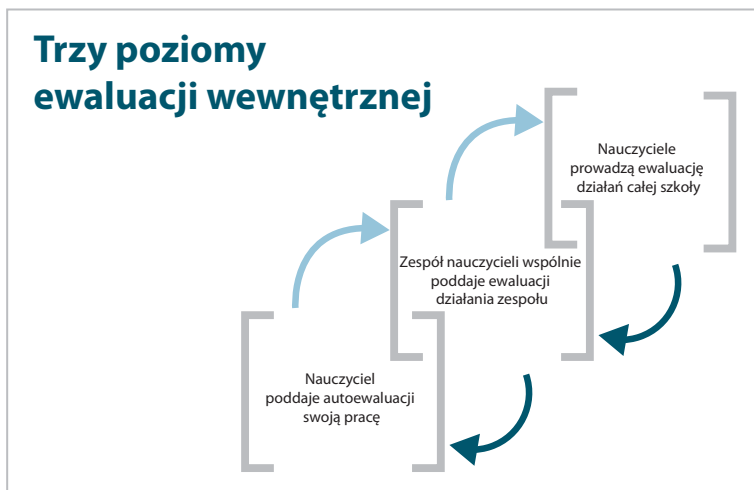
- Poziom **makro** – to badania prowadzone na poziomie całej szkoły, dotyczącej wszystkich uczniów i nauczycieli.

Ewaluacja wewnętrzna w szkole to badanie, które:

- jest wykorzystywane do rozwoju/poprawy jakości pracy całej szkoły,
- może być realizowane na różnych poziomach pracy szkoły,
- zostało wpisane w plan nadzoru pedagogicznego.

¹²⁷ Zob. *Laboratorium Mikrobadań IBE. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

¹²⁸ D. Hopkins, *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University Press, Londyn 2008.



Rys. 9. Trzypoziomowy model ewaluacji wewnętrznej w szkole

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w projekcie przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.

Badania ewaluacyjne w szkole na każdym z trzech poziomów (mikro, mezo, makro) mogą być prowadzone niezależnie od siebie (różne przedmioty badań), ale mogą być też ze sobą spójne, a ich realizatorzy mogą nawzajem wykorzystywać zebrane dane i wyniki analizy. W tym tekście pokazują oba przypadki: szkoły, w której na każdym z poziomów uznano za istotne to samo zagadnienie (projekt ewaluacji w szkole nr 1) oraz szkoły, w której przedmioty makro-, mezo- i mikrobadań są różne (projekt ewaluacji w szkole nr 2).

Ewaluacja wewnętrzna ma wspierać szkołę w jej rozwoju. Mikrobadań, w tym autoewaluacja, również przyczyniają się do poprawy jakości pracy szkoły (lepszy nauczyciel = lepsza szkoła). Jednak aby stały się one elementem ewaluacji wewnętrznej, musi w szkole działać system umożliwiający upowszechnianie wyników autoewaluacji i wykorzystywanie ich do planowania działań przez innych nauczycieli.

Wskazówki

Jak przygotować projekt ewaluacji wewnętrznej

Jak coś jest do wszystkiego, to jest... do niczego. Nie istnieje coś takiego jak uniwersalny projekt ewaluacji, który można wykorzystać w każdej szkole. Każda szkoła ma swoją specyfikę: własne cele, problemy, wartości i zasoby.

Badanie ma pomagać szkole w rozwoju, ale ścieżki tego rozwoju będą inne w każdej placówce. W jednej wskazane będzie zajęcie się kwestią zagospodarowania czasu spędzanego w świetlicy przez uczniów, w innej – przyjrzenie się wykorzystywaniu nowych technologii w nauczaniu. Poza tym przy tych samych działaniach mogą być ważne różne wartości. W jednej szkole wartością zajęć pozalekcyjnych będzie ich atrakcyjność dla uczniów, w innej – skuteczność w podnoszeniu ocen z danego przedmiotu. I wreszcie kwestia możliwości: zakres i kształt badania zależy również od liczby osób, które są gotowe je realizować, i ich kompetencji badawczych. Żaden gotowy, pożyczony od innej szkoły, zewnętrzny projekt ewaluacji nie uwzględni tych wszystkich niuansów.

Zanim zrobimy pierwszy krok, czyli cel naszego badania

Badanie w szkole realizujemy zawsze w jakimś celu. Najogólniej rzecz biorąc, badanie ma nam pomóc lepiej poznać i zrozumieć sytuację, a potem lepiej sobie z nią poradzić. Ewaluacja jest przykładem badań praktycznych – jej cel jest zawsze użyteczny. W odróżnieniu od badań naukowych, których celem często jest „poznanie prawdy”, w wypadku badań ewaluacyjnych, szczególnie tych prowadzonych w nurcie badań w działaniu, celem jest modyfikacja, poprawa rzeczywistości. Powinno dostarczyć ono wiedzy, na której możemy się oprzeć, podejmując decyzje odnośnie do naszych dalszych działań. Jest ono narzędziem wspierającym szkołę czy nauczyciela w procesie zmiany, poprawy jakości pracy¹²⁹.

Przystępując do projektowania ewaluacji musimy najpierw odpowiedzieć sobie na pytania:

- Po co chcemy zrealizować badanie?
- Do czego chcemy wykorzystać jego wyniki?

Formułując cele badania, możemy skupić się na:

Opisie, jakiego rodzaju informacji dostarczy nam badanie (cele poznawcze):

Badanie pozwoli poznać opinie rodziców, nauczycieli i uczniów na temat projektu „Góra grosza”, realizowanego w naszej szkole

Ewaluacja umożliwi poznanie powodów, dla których część uczniów nie korzysta z oferty zajęć pozalekcyjnych

Celem badania jest zebranie informacji o adekwatności koncepcji pracy szkoły do potrzeb uczniów i do istotnych wartości edukacyjnych podzielanych przez szkolną społeczność

¹²⁹ O modelu ewaluacji w nurcie badania w działaniu pisze Agnieszka Borek w rozdziale *Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej*.

Jak również na sposobie wykorzystania wyników:

Wyniki badania zostaną wykorzystane do zmodyfikowania oferty zajęć pozalekcyjnych, tak by była bardziej adekwatna do potrzeb uczniów i środowiska

Wyniki badania wykorzystam (ja, nauczyciel realizujący ewaluację) do podjęcia decyzji w zakresie sposobów wykorzystywania nowych technologii na moich lekcjach

Wyniki badania posłużą do poprawy skuteczności przygotowywania się uczniów do tekstów leksykalnych z języka hiszpańskiego

Ewaluacja w nurcie badania w działaniu nie kończy się wraz ze sformułowaniem wniosków i rekomendacji. Kluczowym elementem procesu ewaluacji jest zaplanowanie działań na podstawie wyników badania i wdrożenie ich w życie¹³⁰. Warto zatem nie ograniczać się jedynie do określenia celów poznawczych, ale już na samym początku ewaluacji określić, do czego wykorzystamy zdobytą dzięki badaniu wiedzę, jakie decyzje będziemy podejmować opierając się na jej wynikach.

Krok 1 – Przedmiot i obszar badania

Szkoła to wielość procesów i zaangażowanych w nie osób, to system norm i zasad, relacje z otoczeniem zewnętrznym. Jak zatem spośród różnych aspektów funkcjonowania szkoły wybrać ten, który warto uczynić przedmiotem ewaluacji? Informacje zamieszczone poniżej pomogą w podjęciu tej decyzji.

Pierwszym krokiem w tworzeniu projektu ewaluacji jest podjęcie decyzji odnośnie do przedmiotu badania. Wykonanie tego kroku (i każdego innego opisywanego w tym rozdziale) oznacza odpowiedź na jakieś pytanie. Myśląc o przedmiocie badania, szukamy odpowiedzi na pytania: co jest dla nas ważne? co chcemy rozwijać/zmieniać?

Przedmiotem ewaluacji są zwykle konkretne działania czy procesy (np. współpraca nauczycieli, aktywność uczniów, zajęcia pozalekcyjne, metody pracy stosowane przez nauczycieli czy współpraca szkoły z rodzicami). Możemy również uczynić tematem badania konkretny projekt realizowany przez szkołę lub obiekt (np. stronę internetową szkoły).

Ewaluacji poddajemy działania, nigdy ludzi! Ewaluacja nie może być rodzajem laurki albo przygany w stosunku do konkretnej osoby. Istnieją przecież lepsze i bardziej adekwatne narzędzia indywidualnego nagradzania czy dyscyplinowania osób niż ewaluacja. Użycie ewaluacji do takich celów jest kontrowersyjne ze względów etycznych.

¹³⁰ Więcej na ten temat pisze Tomasz Kasprzak w rozdziale *Po co to wszystko? Podejmowanie decyzji na podstawie danych i planowanie działań z uwzględnieniem ich bieżącej ewaluacji*.

W tym miejscu warto powiedzieć o istotnym założeniu, o którym często szkoły zdają się zapominać. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego znajduje się zapis: „ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności”¹³¹. Wybór tematu ewaluacji wewnętrznej jest zatem **autonomiczną decyzją szkoły**.

Przedmiot ewaluacji powinien:

- Dotyczyć **istotnych dla szkoły** (dla nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, uczniów, rodziców) kwestii. Celem ewaluacji w nurcie badania w działaniu jest bowiem zmiana – usprawnienie lub rozwinięcie dotychczas podejmowanych działań. Wnioski i rekomendacje będą dla nas przydatne, tylko jeśli zajmiemy się ważnym dla nas tematem. Warto wspólnie podejmować decyzję dotyczącą tego, co uznajemy za istotne dla szkoły w danym momencie;
- Dotyczyć działań, które zależą od szkoły i obszarów, w których **możliwe jest dokonanie zmiany**. Szkoda czasu na realizację badania, z którego wyników nie jesteśmy w stanie potem skorzystać, bo decyzje leżą w gestii kogoś innego, a my nie możemy na nie wpłynąć.

Im bardziej ogólny przedmiot ewaluacji wybierzemy, tym bardziej obszernie będzie nasze badanie, a co za tym idzie – będzie dłużej trwało, zaangażowało więcej osób i wiązało się z koniecznością zebrania większej ilości informacji. Istnieje również niebezpieczeństwo, że szeroko zakrojony przedmiot ewaluacji – zwłaszcza w sytuacji ograniczonego czasu na realizację – skutkować będzie niewystarczająco pogłębionym poznaniem problemu, zebraniem mało konkretnych, a co za tym idzie – mało przydatnych informacji. W efekcie napracujemy się, a wnioski uzyskamy zbyt ogólne, mówiące „o wszystkim i o niczym”. Aby tego uniknąć, po podjęciu decyzji o przedmiocie ewaluacji warto go zawęzić i skoncentrować się tylko na najważniejszych jego aspektach. Te wybrane aspekty przedmiotu ewaluacji nazywamy **obszarami ewaluacji**.

Obszar to **ukonkretnienie przedmiotu ewaluacji**. Zilustruję to na przykładzie badania, którego przedmiotem są działania nauczycieli wspierające aktywność uczniów. Na działania te składa się wiele różnych aspektów pracy z uczniami, np.: starania o zwiększenie aktywności uczniów na zajęciach obowiązkowych i dodatkowych, oferta zajęć pozalekcyjnych czy wewnątrzszkolny system oceniania. Definiując obszar ewaluacji, precyzujemy, jakim formom działań nauczycieli będziemy się przyglądać i dlaczego. W ewaluacji można skupić się na wszystkich tych obszarach wówczas, jeśli zostaną uznane za równie istotne w danym momencie, a nauczyciele będą mieli możliwość przeprowadzenia tak dużej ewaluacji. Można jednak wybrać jeden lub kilka najważniejszych obszarów, możliwych do zbadania w czasie, którym nauczyciele dysponują.

¹³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU z dn. 14 maja 2013).

Wymagania zawarte w rozporządzeniu zostały pomyślane jako wytyczne pokazujące kierunki rozwoju współczesnej szkoły. Można (ale nie trzeba) skorzystać z tych wskazówek, wybierając lub ukonkretniając przedmiot ewaluacji. Dyskusja w gronie nauczycieli (a także rodziców, uczniów i pracowników niepedagogicznych) może pomóc w doprecyzowaniu tematu ewaluacji odnoszącego się do wybranego przedmiotu badania na podstawie charakterystyki wymagań (gdzie jesteśmy, jeśli chodzi o spełnianie tego wymagania? Gdzie chcielibyśmy być? Który aspekt wymagania jest dla nas szczególnie istotny?).

Przedmiot badania a trzy poziomy ewaluacji

W szkole przedmiot i obszar badania mogą być takie same w przypadku badań pojedynczych nauczycieli, zespołów nauczycieli oraz całej szkoły. Jednak spójność między poziomami ewaluacji nie jest konieczna. Może zdarzyć się również tak, że na każdym poziomie przeprowadzane są niezależne od siebie ewaluacje. O wyborze przedmiotu ewaluacji na każdym z poziomów decyduje istotność danej kwestii dla jej odbiorców. Aby zilustrować te sytuacje rozważmy dwa przykłady.

Przykład 1

Przyjmijmy, że dla pewnej nauczycielki istotna jest kwestia aktywizacji uczniów gimnazjum na jej lekcjach matematyki. To samo zagadnienie okazało się ważne dla większości nauczycieli tego przedmiotu i wreszcie rada pedagogiczna uznała, że warto przyjrzeć się aktywizacji uczniów z perspektywy całej szkoły.

Tabela 8. Projekt ewaluacji w szkole nr 1: przedmiot i obszar ewaluacji – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji	Aktywizowanie uczniów przez nauczycieli		
Obszar ewaluacji	Działania podejmowane przez nauczycieli w celu zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole		

Przykład 2

W drugim przykładzie przedmiotem ewaluacji na poziomie makro jest współpraca szkoły z rodzicami. Niezależnie od wyboru tematu ewaluacji wewnętrznej na poziomie całej szkoły, poszczególni nauczyciele prowadzą własne ewaluacje swojej pracy, skupiając się na tym, co jest dla nich istotne w ich warsztacie pracy. Zespoły przedmiotowe zajęły się współpracą ich członków (przykładowe przedmioty autoewaluacji zamieszczone są w tabeli 9).

Tabela 9. Projekt ewaluacji w szkole nr 2: przedmiot i obszar ewaluacji
– opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Przedmiot ewaluacji	Obszar ewaluacji
Szkoła	Współpraca szkoły z rodzicami	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych
Zespół nauczycieli	Współpraca nauczycieli	Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi w oddziałach integracyjnych
Nauczyciele	Proces edukacyjny w klasie II B na lekcjach matematyki Moje działania jako wychowawcy klasy III A na rzecz budowania pozytywnych relacji w klasie	Kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za swój proces uczenia się Podejmowanie wspólnych działań przez uczniów

Krok 2 – Kryteria jak filtry

Obecność kryteriów w projekcie badania wyróżnia ewaluację na tle innych badań. Kiedy czytamy, że ewaluacja to wartościowanie, ocena jakości czy badanie wartości naszych działań¹³², na horyzoncie pojawiają się właśnie kryteria oceny.

Warto wiedzieć

Dlaczego kryteria są ważne?

- Wskazują, co jest dla nas istotne i wartościowe w danym działaniu i świadczy o jego jakości.
- Pomagają w przejściu kolejnych kroków projektowania badania: ukierunkowują pytania kluczowe i pytania narzędziowe (te, które zadamy wprost naszym rozmówcom).
- Wartościowanie na podstawie przyjętych kryteriów jest punktem wyjścia do wyciągania wniosków i formułowania rekomendacji.

Dobierając kryteria, należy odpowiedzieć sobie na pytanie: **co będzie dla nas ważne przy określeniu jakości realizowanych działań? (Jakie cechy/wymiary składają się na jakość działania?)**. To samo działanie może być różnie postrzegane w zależności od tego, jakie kryteria bierzemy pod uwagę. Wyobraźmy sobie, że interesujemy się metodami pracy stosowanymi na lekcjach języka pol-

¹³² Por. *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, L. Korporowicz (red.), Warszawa 1997.

skiego. Na co innego będziemy zwracać uwagę, jeśli naszym kryterium będzie atrakcyjność metod pracy dla uczniów, a na co innego, jeśli uznamy, że ważna jest dla nas skuteczność w realizacji celów lekcji. W pierwszym przypadku zapytamy uczniów na przykład o to, które części lekcji im się szczególnie podobały i dlaczego. W drugim – możemy na koniec zajęć sprawdzić, czego uczniowie się nauczyli. Możemy również zdecydować, że oba kryteria są dla nas istotne. Kryteria można porównać do filtrów, przez które patrzymy na nasze działania – skupiają naszą uwagę, wskazują, na jakie aspekty rzeczywistości mamy zwracać uwagę, co jest dla nas kluczowe w ocenie jakości naszych działań.

Kryteria powinny być:

- przedyskutowane i wspólnie uzgodnione w gronie osób zainteresowanych przedmiotem ewaluacji, a także uspołnione;
- sformułowane w sposób klarowny, tak aby nie było wątpliwości co do rozumienia danego kryterium.

Wskazówki

Jeżeli w ewaluacji na poziomie mezo i makro nie będziemy dyskutować o kryteriach, realizatorzy badania odwoływać się będą do swoich subiektywnych wartości, co może uniemożliwić wyciągnięcie wspólnych wniosków odnośnie do jakości realizowanych działań i w efekcie uczyni badanie nieużytecznym. Na przykład trudno będzie oceniać tworzenie koncepcji pracy szkoły pod kątem demokratyczności, jeśli nie uzgodnimy i jasno nie opiszemy, jak my (realizatorzy koncepcji pracy szkoły) tę demokratyczność rozumiemy w kontekście pracy szkoły. Ktoś może rozumieć ją jako prawo do wnoszenia swoich propozycji przez różne strony (nauczycieli, rodziców, uczniów), ktoś inny – jako zaangażowanie wszystkich tych grup w wybór jednej propozycji spośród kilku przygotowanych i przedstawionych przez nauczycieli. W efekcie, patrząc na te same dane, badacze mogą wyciągnąć zupełnie różne wnioski na temat jakości prowadzonych działań. Na przykład spotkanie z rodzicami i uczniami, na którym dyrektor szkoły prezentuje przygotowaną przez radę pedagogiczną koncepcję pracy szkoły i prosi o zdecydowanie w drodze głosowania, czy ją przyjmą, czy nie, zostanie uznane za demokratyczne przez tych, dla których demokratyczność to możliwość wyboru i za niespełniające tego kryterium przez tych, dla których istotna jest możliwość wnoszenia własnych propozycji przez wszystkie zainteresowane strony.

Prof. Henryk Mizerek zwraca uwagę na wypaczenie roli ewaluatora – przy braku przejrzystych kryteriów staje się on „sędzią”, „kontrolerem”, który „wie lepiej, jak być powinno”¹³³, a nie uczestnikiem demokratycznego procesu, w którym wszystkie opinie są ważne.

¹³³ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.) WUJ, Kraków 2011, s. 49.

Formułowanie kryteriów badania może stać się punktem wyjścia do ważnej dyskusji o wartościach: Co jest dla nas wartością w danym działaniu? Czy wszyscy w szkole podzielamy te same wartości? To tylko niektóre z pytań, na które warto w szkole wspólnie szukać odpowiedzi.

Wróćmy do naszych przykładowych projektów i uzupełnijmy je o kryteria.

Przykład 1

W przypadku aktywizowania uczniów zarówno pojedynczy nauczyciele, jak i zespoły przedmiotowe za kryteria przyjęły powszechność, rozumianą jako aktywny udział wszystkich uczniów w lekcjach. Drugim kryterium jest atrakcyjność zajęć lekcyjnych dla uczniów. W trakcie dyskusji o kryteriach na poziomie szkoły nauczyciele uznali, że o jakości realizowanych działań świadczyć będzie atrakcyjność – jednak już nie tylko zajęć lekcyjnych, ale też pozalekcyjnych. Trzecim kryterium będzie różnorodność obszarów działania szkoły, w których uczniowie mają szanse być aktywni.

Tabela 10. Projekt ewaluacji w szkole nr 1 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji	Aktywizowanie uczniów przez nauczycieli		
Obszar ewaluacji	Działania podejmowane przez nauczycieli w celu zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole		
Kryteria	<p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów</p> <p>Różnorodność obszarów działania szkoły, w których aktywizują się uczniowie</p>	<p>Powszechność rozumiana jako aktywny udział wszystkich uczniów na lekcjach</p> <p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych dla uczniów</p>	

Przykład 2

Poniżej prezentuję kryteria dla każdego z projektów ewaluacji w naszym drugim przykładzie, gdzie przedmioty badania na poziomie mikro, mezo i makro są różne.

Tabela 11. Projekt ewaluacji w szkole nr 2 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel	
Przedmiot ewaluacji	Współpraca szkoły z rodzicami	Współpraca nauczycieli	Proces edukacyjny w klasie II B na lekcjach matematyki	Moje działania jako wychowawcy klasy III A na rzecz budowania pozytywnych relacji w klasie
Obszar ewaluacji	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych	Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi w oddziałach integracyjnych	Kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za swój proces uczenia się	Podjęcie wspólnych działań przez uczniów
Kryteria	Otwartość szkoły na opinie rodziców w kwestiach istotnych dla realizacji procesów edukacyjnych	Zaangażowanie nauczycieli we współpracę Wpływ współpracy na proces uczenia się uczniów	Skuteczność moich działań	Otwartość uczniów na nawiązywanie relacji z kolegami i koleżankami w klasie Inicjatywność uczniów w zakresie wspólnych działań na rzecz klasy

W badaniach ewaluacyjnych, zwłaszcza tych, których przedmiotem są projekty społeczne, najczęściej stosuje się następujące kryteria:

- **trafność**, czyli odpowiedniość przyjętych celów działania do zidentyfikowanych problemów i/lub potrzeb odbiorców działań,
- **skuteczność**, czyli stopień realizacji zakładanych celów,
- **efektywność**, czyli relacje między nakładami, kosztami i zasobami (finansowymi, ludzkimi czy administracyjnymi) a osiągniętymi efektami danego działania,
- **użyteczność**, czyli odniesienie rzeczywistych efektów projektu do potrzeb beneficjentów,
- **trwałość**, czyli ciągłość efektów danego działania w dłuższej perspektywie.

Jednak kiedy przyglądamy się działaniom realizowanym w szkole, wydaje się, że powyższe pięć typowych kryteriów ewaluacji nie wyczerpuje katalogu cech konstytuujących jakość działań podejmowanych w szkole. Poniżej prezentuję propozycje kilkunastu innych kryteriów, które mogą się okazać przydatne przy wartościowaniu działań prowadzonych w szkołach:

- aktywność,
- atrakcyjność,
- demokratyczność
- elastyczność,
- odpowiedzialność,
- otwartość,
- partnerstwo,
- partycypacja,
- powszechność,
- różnorodność,
- spójność,
- świadomość,
- transparentność/przejrzystość,
- zaangażowanie,
- zespołowość.

Pamiętajmy też zawsze o doprecyzowaniu, jak rozumiemy dane kryterium (co zostało pokazane w omawianych powyżej przykładowych projektach).

Krok 3 – Pytania badawcze (kluczowe)

Kiedy ustaliliśmy już, co jest przedmiotem badania, i wiemy, co jest dla nas miarą jakości naszych działań, pora na kolejny krok i zastanowienie się nad tym, jakiego rodzaju informacje potrzebujemy zgromadzić w trakcie badania. Pora na pytania badawcze, zwane także kluczowymi: **Czego chcemy dowiedzieć się dzięki badaniu? Jakie informacje pomogą nam rozwijać się w danym obszarze/rozwiązać problem?**

Pytania badawcze to pytania ważne dla badaczy. Stawiają je sobie oni w celu ukierunkowania procesu zbierania danych w taki sposób, aby można było opisać wartość realizowanych działań i zebrać informacje pomocne w rozwoju i rozwiązywaniu trudności. Dobre pytanie badawcze to takie, które prowadzi do lepszego zrozumienia kwestii, które chcemy zbadać¹³⁴. Po zebraniu i przeanalizowaniu danych powinniśmy być w stanie odpowiedzieć na pytania badawcze.

¹³⁴ Por. Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Co zamiast „czy”?

Warto unikać rozpoczynania pytań od partykuły „czy”. Są to pytania zamknięte, na które możemy uzyskać jedynie odpowiedź „tak” lub „nie”. Poniższa „gwiazda pytań” może pomóc w przeformułowaniu pytań zamkniętych na otwarte. Np. zamiast pytania: „czy uczniowie lubią odrabiać prace domowe?” można postawić takie, które rozszerzą zakres zbieranych danych i pozwolą uzyskać pełniejszy obraz sytuacji, np.: „kiedy uczniowie najchętniej odrabiają prace domowe?” lub „co motywuje uczniów do odrabiania prac domowych?”.



Jakie powinny być pytania badawcze?

Pytania te powinny być:

- **Związane z celem ewaluacji i kryteriami** – nie szukamy odpowiedzi na wszystkie interesujące nas zagadnienia, a tylko na te, które są istotne dla celu naszego badania i związane z ustalonymi przez nas kryteriami;
- **„Pokrywające” cały obszar badania** – należy zadbać, aby pytania badawcze pozwoliły zebrać wszystkie dane potrzebne nam do oceny jakości realizowanych działań (z punktu widzenia przyjętych przez nas kryteriów). Muszą zatem odnosić się do wybranego obszaru badawczego, a odpowiedzi na nie powinny rozszerzać naszą wiedzę o różnorodne perspektywy.

- **Nieliczne** – pamiętajmy nie tylko o tym, co jest ważne, ale także o tym, co jesteśmy w stanie zrobić, przy użyciu takich zasobów, jakimi dysponujemy. Im więcej pytań badawczych, tym więcej informacji musimy zebrać i przeanalizować.
- **Problemowe i użyteczne** – zastanawiając się nad użytecznością pytania, trzeba uważać, by nie wpaść w pułapkę myślenia: „przecież my wiemy, dlaczego tak jest, nie musimy o to pytać!”. Zadajmy sobie pytanie: Czy to co wiemy, opieramy na domysłach, czy na „twardych” danych? Czy aby na pewno wiemy, co myślą na dany temat inni – nauczyciele, rodzice, uczniowie? Wartością ewaluacji jest bowiem poznanie opinii różnych grup.
- **Poszerzające naszą wiedzę** – nie ma sensu pytać o to, co już wiemy, pytania mają poszerzać naszą wiedzę i ukierunkowywać nas na wyjaśnianie, na poszukiwanie rozwiązań wzmacniających jakość ewaluowanych działań. Prawdopodobnie i bez badania znamy odpowiedź na pytanie: jakie zajęcia pozalekcyjne są organizowane w szkole (lub możemy jej udzielić w ciągu kilku minut). Naszą wiedzę zwiększy natomiast znalezienie odpowiedzi na pytanie: które z kluczowych kompetencji opisanych w części ogólnej podstawy programowej są rozwijane na zajęciach pozalekcyjnych w największym stopniu, a które w najmniejszym?

Nie ma również sensu zadawać pytań, na które nie jesteśmy w stanie uzyskać odpowiedzi, np. jaki będzie profil absolwenta naszej szkoły za 5 lat? Jak najbardziej jednak możemy się dowiedzieć, jakie są oczekiwania różnych grup (społeczności lokalnej, nauczycieli, pracodawców) odnośnie do profilu absolwenta naszej szkoły w perspektywie 5 lat.

Przykład 1

Przyjrzyjmy się teraz projektowi z przykładu dotyczącego aktywizowania uczniów. Na każdym poziomie ewaluacji, mimo tego samego przedmiotu i obszaru badania, stawiane są nieco inne pytania badawcze, ponieważ:

- Różne są cele realizatorów badania – na poziomie mikrobadań nauczycieli interesuje przede wszystkim informacja zwrotna od uczniów na temat ich metod pracy – zespół nauczycieli poszukuje dobrych praktyk i sposobów dzielenia się nimi; natomiast na poziomie szkoły istotną kwestią jest zwiększenie zainteresowania uczniów całą ofertą szkoły, nie tylko samymi lekcjami;
- Różne są kryteria ewaluacji – na poziomie mikro i mezo miarą jakości działań podejmowanych przez nauczycieli będzie atrakcyjność lekcji i powszechność udziału w nich uczniów, natomiast na poziomie makro – również ich różnorodność.

Tabela 12. Projekt ewaluacji w szkole nr 1 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji	Aktywizowanie uczniów		
Obszar badania	Działania podejmowane przez nauczycieli w celu zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole		
Kryteria ewaluacji	<p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów</p> <p>Różnorodność obszarów działania szkoły, w których aktywizują się uczniowie</p>	<p>Powszechność, rozumiana jako aktywny udział wszystkich uczniów na lekcjach</p> <p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych dla uczniów</p>	
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> Jakie są opinie uczniów na temat zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w naszej szkole? Które z działań prowadzonych w szkole są najbardziej atrakcyjne dla uczniów, a które najmniej? Jakie są tego przyczyny? O jakie działania warto by uzupełnić ofertę szkoły, tak aby każdy uczeń znalazł w niej ciekawe dla niego propozycje? Co jest potrzebne nauczycielom, aby mogli zwiększać atrakcyjność swoich zajęć? 	<ul style="list-style-type: none"> Które z naszych metod pracy można uznać za „dobre praktyki” w zwiększaniu zaangażowania uczniów w zajęcia? W jaki sposób możemy w zespole planować procesy edukacyjne, aby wspierać się w aktywizowaniu uczniów? 	<ul style="list-style-type: none"> Jakie są opinie uczniów na temat prowadzonych przeze mnie lekcji? Co świadczy o tym, że zajęcia są atrakcyjne dla uczniów? Które z moich metod pracy najbardziej się sprawdzają, a które najmniej w aktywizowaniu uczniów? Jaka jest tego przyczyna? Co mogę zmienić w mojej pracy, aby jak najwięcej uczniów angażowało się w zajęcia?

Jednocześnie możemy zauważyć, że odpowiedzi na pytania badawcze uzyskane przez nauczycieli w trakcie ich autoewaluacji będą nie tylko źródłem danych wspierających ich w indywidualnym rozwoju i podnoszeniu jakości pracy na lekcjach, ale będą stanowić również istotne źródło informacji do wykorzystania w badaniach realizowanych na poziomie mezo i makro. Odpowiedź na pytanie kluczowe: „które z naszych metod pracy można uznać za «dobre praktyki» w zwiększaniu zaangażowania uczniów w zajęcia?” (poziom zespołu nauczycieli) – będzie możliwa dzięki zebraniu danych z autoewalu-

acji, dyskusji w zespole przedmiotowym na ich temat i wspólnemu stworzeniu katalogu „dobrych praktyk” do wykorzystania przez wszystkich nauczycieli. Podobnie w badaniu na poziomie szkoły odpowiedzi na pytania badawcze dostarczy częściowo analiza danych zebranych przez zespół przedmiotowy i poszczególnych nauczycieli (informacje o zajęciach lekcyjnych). Dodatkowo konieczne będzie zebranie danych dotyczących aktywizowania uczniów poza zajęciami lekcyjnymi.

Przykład 2

Przyjrzyjmy się, jakiego rodzaju pytania badawcze mogłyby zostać zadane w naszym drugim przykładzie.

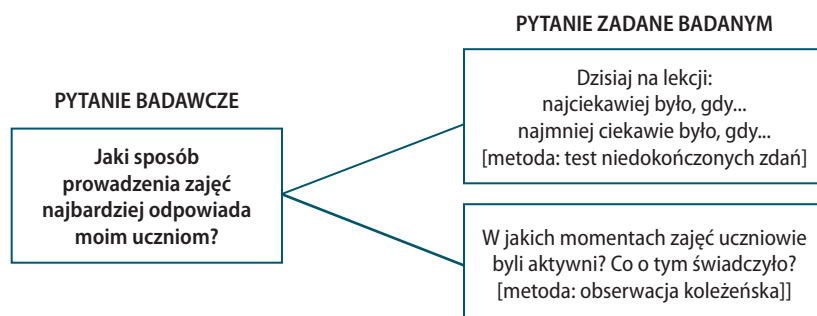
Tabela 13. Projekt ewaluacji w szkole nr 2 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel	
Przedmiot ewaluacji	Współpraca szkoły z rodzicami	Współpraca nauczycieli	Proces edukacyjny w klasie II B na lekcjach matematyki	Moje działania jako wychowawcy klasy III A na rzecz budowania pozytywnych relacji w klasie
Obszar ewaluacji	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych	Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi w oddziałach integracyjnych	Kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za swój proces uczenia się	Podejmowanie wspólnych działań przez uczniów
Kryteria	Otwartość szkoły na opinie rodziców w kwestiach istotnych dla realizacji procesów edukacyjnych	Zaangażowanie nauczycieli we współpracę Skuteczność współpracy rozumiana jako wpływ na proces uczenia się uczniów	Skuteczność moich działań	Otwartość uczniów na nawiązywanie relacji z kolegami i koleżankami w klasie Inicjatywność uczniów w zakresie wspólnych działań na rzecz klasy

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel	
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> Co ułatwia, a co utrudnia udział rodziców w procesie decyzyjnym? 	<ul style="list-style-type: none"> Co ułatwia, a co utrudnia współpracę nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi? Jakie czynniki wpływają na skuteczność współpracy w zakresie wspierania uczniów w procesie uczenia się? 	<ul style="list-style-type: none"> Jak wielu moich uczniów zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania? Którzy z moich uczniów potrafią stawiać sobie własne cele uczenia się w perspektywie długo- i krótkoterminowej? 	<ul style="list-style-type: none"> Jak uczniowie oceniają relacje w klasie? Jakie są kryteria tych ocen? Które z moich działań zachęcają uczniów do współpracy? Co uczniowie sądzą o realizowanych przeze mnie działaniach integracyjnych?

Pytania badawcze a pytania, na które odpowiadają badani (uczniowie, nauczyciele, rodzice, partnerzy szkoły)

Pytanie badawcze najczęściej nie jest tym pytaniem, które zadajemy badanym, ponieważ często okazuje się ono zbyt trudne, by mogli na nie swobodnie odpowiedzieć (np. ze względu na zbyt trudny język czy zbytnią ogólnosc pytań). Poza tym udzielenie odpowiedzi na nie wymaga zwykle zebrania informacji od różnych osób/z różnych źródeł. Dobrze ilustruje to poniższy przykład¹³⁵.



Rys. 10. Związek między pytaniami badawczymi a pytaniami umieszczanymi w narzędziach badawczych

¹³⁵ Metody badawcze zostały przedstawione w rozdziale A. Borek, E. Kowalczyk-Rumak *Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane*.

Krok 4 – Źródła i metody zbierania danych

W tym kroku ustalimy, skąd i w jaki sposób uzyskamy odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Dbamy przy tym, aby **nie pominąć żadnego pytania badawczego** – każdemu z naszych pytań badawczych powinno być przyporządkowane źródło i sposób zbierania informacji. Oczywiście przy użyciu tego samego narzędzia możemy uzyskać odpowiedzi na więcej niż jedno pytanie badawcze. Spójrzmy na przykład ze szkoły, w której przedmiotem badania jest aktywność uczniów.

Przykład 1

W swojej autoewaluacji nauczyciele dzięki obserwacji mogą uzyskać dane potrzebne im do odpowiedzi zarówno na pytanie: co świadczy o tym, że zajęcia są atrakcyjne dla uczniów?, jak i na pytania: które z moich metod pracy sprawdzają się najbardziej, a które najmniej w aktywizowaniu uczniów? jaka jest tego przyczyna? Z kolei na poziomie makro „poczta dla uczniów” będzie dobrym źródłem informacji zarówno dla pytania: które z działań prowadzonych w szkole są najbardziej atrakcyjne dla uczniów, a które najmniej? jakie są tego przyczyny?, jak i dla pytania: o jakie działania warto by uzupełnić ofertę szkoły, aby każdy uczeń znalazł w niej ciekawe dla niego propozycje? Jak to wygląda w praktyce? Uczniowie zostaną poproszeni o dokończenie kilku zdań.

Tabela 14. Przykład przełożenia pytań badawczych na pytania w narzędziu „test niedokończonych zdań” z badania na poziomie szkoły z projektu nr 1 – opracowanie własne

Pytania badawcze	Pytania zadane badanym
Które z działań prowadzonych w szkole są najbardziej atrakcyjne dla uczniów, a które najmniej? Jakie są tego przyczyny?	Poza lekcjami obowiązkowymi w szkole najbardziej lubię..., ponieważ... Nie lubię natomiast..., ponieważ...
O jakie działania warto by uzupełnić ofertę szkoły, tak aby każdy uczeń znalazł w niej ciekawe dla niego propozycje?	Chciał(a)bym, aby w szkole można było...

Ważne jest także to, by **uwzględnić różne perspektywy** – pytania badawcze powinny być problemowe, ukierunkowywać nas na wyjaśnianie sytuacji i poszukiwanie nowych rozwiązań. Aby tak się stało, niezbędne jest poznanie opinii różnych osób lub sięgnięcie do różnych źródeł „zastanych” związanych z przedmiotem badania.

Przyjrzyjmy się badaniu współpracy szkoły z rodzicami realizowanemu na poziomie szkoły. Do odpowiedzi na postawione tutaj pytania badawcze konieczne będzie poznanie opinii obu zainteresowanych stron, a więc rodziców i nauczycieli. Dzięki temu będziemy, między innymi, mogli zobaczyć, jak tę samą sytuację widzi każda ze stron (np. czym są dla nich kluczowe decyzje, jak opisują proces podejmowania decyzji).

Tabela 15. Fragment projektu ewaluacji w szkole nr 2 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła
Przedmiot ewaluacji	Współpraca szkoły z rodzicami
Obszar ewaluacji	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych
Kryteria	Otwartość szkoły na opinie rodziców w kwestiach istotnych dla realizacji procesów edukacyjnych
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Co ułatwia, a co utrudnia udział rodziców w procesie decyzyjnym?
Źródła i metody badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Pole siłowe dla rodziców • Pole siłowe dla nauczycieli • Wywiad grupowy z nauczycielami • Wywiad grupowy z rodzicami

Przypatrzmy się teraz ewaluacji aktywizowania uczniów na poziomie szkoły. Odpowiedzi na pytanie badawcze: „Które z działań prowadzonych w szkole są najbardziej atrakcyjne dla uczniów, a które najmniej? Jakie są tego przyczyny?” dostarczą oczywiście informacje zebrane od głównych zainteresowanych, czyli uczniów (tarcza, test niedokończonych zdań, wywiad grupowy). Jednak warto uzupełnić je o spostrzeżenia nauczycieli i „twarde” dane, tj. analizę frekwencji. Dzięki temu uzyskujemy wielostronny obraz sytuacji – nauczyciele mogą mieć np. swoje spostrzeżenia dotyczących przyczyn niskiego zainteresowania poszczególnymi zajęciami, cenne z punktu widzenia formułowania wniosków i rekomendacji¹³⁶.

Uczniowie, nauczyciele, rodzice... – **kto jeszcze może być cennym źródłem informacji w badaniach?** Wszystko zależy od przedmiotu ewaluacji. Jeśli na przykład w szkole zawodowej ewaluacji poddajemy współpracę szkoły z pracodawcami, w badanie włączymy przedstawicieli pracodawców. Z kolei o sposo-

¹³⁶ Analizie danych poświęcony jest rozdział B. Walczaka *Analiza danych – na przykładzie autoewaluacji pracy nauczyciela*.

bach spędzania przez uczniów czasu w szkole możemy dowiedzieć się nie tylko od uczniów i nauczycieli, ale także od pracowników niepedagogicznych szkoły. Zawsze należy zadać sobie pytanie, kto z punktu widzenia tematu badania dostarczy nam istotnych informacji, kto poszerzy naszą wiedzę.

W przypadku mikrobadań nie zawsze zachodzi potrzeba różnicowania źródeł badawczych. Są to szybkie, małe badania, przy których do odpowiedzi na pytanie badawcze w wielu przypadkach wystarczy informacja zwrotna uzyskana od uczniów. Tak dzieje się w prezentowanym przykładzie autoewaluacji (projekt badawczy nr 2), skupiającym się na relacjach w klasie. Z punktu widzenia celu tych badań (budowanie współpracy między uczniami jednej klasy) i pytań badawczych istotne jest zebranie danych tylko od uczniów. To oni też są bezpośrednimi odbiorcami wyników tego badania i partnerami w wypracowywaniu rozwiązań.

Wybierając metody badawcze, warto zadbać także o to, by zebrać różnorodne rodzaje danych. W badaniu możemy zbierać zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe. Zależy to zarówno od sformułowania pytania, jak i zastosowanej metody badawczej. Każda metoda ma swoje zalety, ale i ograniczenia. W mikrobadaniu z projektu badawczego nr 1 „linia czasu dla uczniów” dostarczy nauczycielce/nauczycielowi informacji w postaci np. zestawienia, jak kształtowało się zainteresowanie uczniów poszczególnymi etapami lekcji. Jednak dopiero zastosowanie metody „test niedokończonych zdań” pozwoli pogłębić uzyskane dane (np. poprzez prośbę o dokończenie zdań: „Na dzisiejszej lekcji byłem zainteresowany..., ponieważ...”, „Na lekcji nudziłem się, kiedy...”). Różnicowanie metod badawczych nazywamy triangulacją metod badawczych.

Warto wiedzieć

„Triangulacja to pojęcie stosowane w badaniach społecznych. Oznacza zabieg metodologiczny polegający na «oświetlaniu» przedmiotu badań z możliwie różnych stron i uwzględnianiu odmiennych punktów widzenia w celu ich wzajemnej weryfikacji, dopełnienia, relatywizacji, ale i dookreślenia”. [K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 86.]

- **Triangulacja źródeł danych** – opiera się na założeniu, że poszczególni respondenci dysponują wieloma informacjami istotnymi z perspektywy celów badania, a koniecznym warunkiem przeprowadzenia skutecznej ewaluacji jest scale nie tej obecnie rozproszonej wiedzy.
- **Triangulacja metod badawczych** – to łączenie różnych metod w badaniu tych samych zagadnień, co pozwala na uchwycenie różnych aspektów badanego przedmiotu oraz wykorzystanie mocnych stron każdej metody przy wzajemnej neutralizacji ich słabości.
- **Triangulacja perspektyw badawczych** – czyli prowadzenie badania przez kilku badaczy, co pozwala na intersubiektywizację formułowanych wniosków i uzyskanie bardziej wiarygodnego obrazu przedmiotu ewaluacji.

Poniżej prezentuję oba projekty badawcze, które służą jako przykład w niniejszym tekście wraz z określonymi źródłami i metodami badawczymi.

Tabela 16. Projekt ewaluacji w szkole nr 1 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji	Aktywizowanie uczniów		
Obszar badania	Działania podejmowane przez nauczycieli w celu zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole		
Kryteria ewaluacji	<p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów</p> <p>Różnorodność obszarów działania szkoły, w których aktywizują się uczniowie</p>	<p>Powszechność rozumiana jako aktywny udział wszystkich uczniów na lekcjach</p> <p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych dla uczniów</p>	
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jakie są opinie uczniów na temat zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w naszej szkole? • Które z działań prowadzonych w szkole są najbardziej atrakcyjne dla uczniów, a które najmniej? Jakiego są tego przyczyną? • O jakie działania warto by uzupełnić ofertę szkoły, tak aby każdy uczeń znalazł w niej ciekawe dla niego propozycje? • Co jest potrzebne nauczycielom, aby mogli zwiększać atrakcyjność swoich zajęć? 	<ul style="list-style-type: none"> • Które z naszych metod pracy można uznać za „dobre praktyki” w zwiększaniu zaangażowania uczniów w zajęcia? • W jaki sposób możemy w zespole planować procesy edukacyjne, aby wspierać się w aktywizowaniu uczniów? 	<ul style="list-style-type: none"> • Jakiego są opinie uczniów na temat prowadzonych przeze mnie lekcji? • Co świadczy o tym, że zajęcia są atrakcyjne dla uczniów? • Które z moich metod pracy najbardziej się sprawdzają, a które najmniej w aktywizowaniu uczniów? Jaka jest tego przyczyna? • Co mogę zmienić w mojej pracy, aby jak najwięcej uczniów zaangażowało się w zajęcia?
Metody badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Wyniki i wnioski z autoewaluacji i/lub ewaluacji zespołów nauczycieli • Analiza frekwencji na zajęciach dodatkowych • „Gadająca ściana” dla nauczycieli • „Tarcza strzelnicza” dla uczniów • Test niedokończonych zdań • Wywiad grupowy z uczniami 	<ul style="list-style-type: none"> • Wyniki i wnioski z autoewaluacji • Sortowanie dla nauczycieli • Identyfikacja przeszkód dla nauczycieli 	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja koleżeńska • „Linia czasu” dla uczniów • Test niedokończonych zdań

Tabela 17. Projekt ewaluacji w szkole nr 2 – opracowanie własne

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel	
Przedmiot ewaluacji	Współpraca szkoły z rodzicami	Współpraca nauczycieli	Proces edukacyjny w klasie II B na lekcjach matematyki	Moje działania jako wychowawcy klasy III A na rzecz budowania pozytywnych relacji
Obszar ewaluacji	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych	Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi w oddziałach integracyjnych	Kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za swój proces uczenia się	Podejmowanie wspólnych działań przez uczniów
Kryteria	Otwartość szkoły na opinie rodziców w kwestiach istotnych dla realizacji procesów edukacyjnych	Zaangażowanie nauczycieli we współpracę Wpływ na proces uczenia się uczniów	Skuteczność moich działań	Otwartość uczniów na nawiązywanie relacji z kolegami i koleżankami w klasie Inicjatywność uczniów w zakresie wspólnych działań na rzecz klasy
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Co ułatwia, a co utrudnia udział rodziców w procesie decyzyjnym? 	<ul style="list-style-type: none"> • Co ułatwia, a co utrudnia współpracę nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi? • Jakie czynniki wpływają na skuteczność współpracy w zakresie wspierania uczniów w procesie uczenia się? 	<ul style="list-style-type: none"> • Jak wielu moich uczniów zna stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania? • Którzy z moich uczniów potrafią stawiać sobie własne cele uczenia się w perspektywie długo- i krótkoterminowej? 	<ul style="list-style-type: none"> • Jak uczniowie oceniają relacje w klasie? Jakie są kryteria tych ocen? • Które z moich działań zachęcają uczniów do współpracy? • Co uczniowie sądzą o realizowanych przeze mnie działaniach integracyjnych?

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel	
	<ul style="list-style-type: none"> • Test nieskończonych zdań dla rodziców i dla nauczycieli • „Pole siłowe” dla rodziców • „Pole siłowe” dla nauczycieli • Wywiad grupowy z nauczycielami • Wywiad grupowy z rodzicami i nauczycielami 	<ul style="list-style-type: none"> • „Pole siłowe” dla nauczycieli • „Gadająca” ściana dla nauczycieli 	<ul style="list-style-type: none"> • „Balon” dla uczniów • Test niedokończonych zdań 	<ul style="list-style-type: none"> • „Balon” dla uczniów • „List do przyjaciela” dla uczniów

Krok 5 – Zespół badawczy i harmonogram, czyli kto i kiedy zrealizuje badanie?

Na zakończenie należy określić:

- **kto będzie zaangażowany w realizację** badania (jest to istotne w przypadku badań na poziomie szkoły i zespołów nauczycielskich): za co będą odpowiedzialne poszczególne osoby, chętne do realizacji badania (np. przygotowanie narzędzi badawczych, opracowanie wniosków) i kto będzie czuwał nad całym procesem badania (dbał o podział zadań, przestrzeganie harmonogramu, prowadził spotkania zespołu poświęcone analizie danych etc.);
- **harmonogram badania** potrzebny do tego, by zaplanować daty poszczególnych działań badawczych, czas przeznaczony na opracowanie wyników etc.

Zamiast podsumowania

„Czy nasz projekt ewaluacji jest dobry?” – zastanawiają się często nauczyciele i dyrektorzy. Starłam się pokazać, że nie ma czegoś takiego jak uniwersalny projekt badania. Badanie musi być przede wszystkim użyteczne dla szkoły (nauczycieli, uczniów, rodziców). Cel badania nie powinien być tylko poznaw-

czy – badanie powinno służyć rozwojowi, wspierać realizatorów w podejmowaniu decyzji. Badanie nie kończy się na prezentacji wyników; jego kluczowym elementem jest wykorzystanie wyników w pracy, opieranie na nich decyzji, które działania kontynuować, które zmieniać i jak.

Poniżej przedstawiam listę pytań sprawdzających, które pomogą upewnić się, czy stworzyliśmy dobry projekt ewaluacji w nurcie badania w działaniu. Jeśli na wszystkie z nich odpowiedź brzmi „tak”, można przystąpić do jego realizacji:

1. Czy projekt dotyczy kwestii ważnych?
2. Czy zajmuję się/zajmujemy się kwestiami, na które mamy wpływ?
3. Czy wszyscy realizujący ewaluowane działanie tak samo rozumieją kryteria i je akceptują?
4. Czy odpowiedzi na pytania badawcze mają szansę wnieść nową wiedzę o działaniach prowadzonych w szkole?
5. Czy w proces ewaluacji włączam/y wszystkie zainteresowane strony?
6. Czy badanie w takim zakresie jest możliwe do zrealizowania w naszej szkole (czy mamy na to czas, odpowiednią wiedzę etc.)?

Katarzyna Salamon-Bobińska, Norbert Karaszewski

Ewaluacja działań na rzecz bezpieczeństwa uczniów

Nauczanie i uczenie się w szkole nie dzieje się tak po prostu – jest procesem, który zachodzi w określonych warunkach. Poczucie bezpieczeństwa jest podstawową potrzebą każdego człowieka, jest też istotnym elementem wpływającym na uczenie się i osiągnięcie efektów kształcenia. Nauczanie i uczenie się jest możliwe wtedy, kiedy w szkole panuje ład i harmonia. Zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa jest istotnym, jeśli nie najważniejszym warunkiem uczenia się, doskonalenia i rozwoju. Dlatego niezmiernie ważne jest, by szkoła na bieżąco przyglądała się swoim działaniom w tym zakresie i poddawała je ewaluacji wewnętrznej w celu stałego doskonalenia. Zespolecie działań z ewaluacją jest w przypadku bezpieczeństwa niezmiernie ważne. Przyjrzyjmy się zatem najpierw działaniom na rzecz bezpieczeństwa, które są w szkole nieodzowne, a potem temu, w jaki sposób działania te poddaje się ewaluacji.

Ład i harmonia

Mówiąc o bezpieczeństwie uczniów, mamy na myśli bezpieczeństwo szeroko rozumiane, na które składa się aspekt fizyczny i psychiczny. Można mówić o bezpiecznym środowisku fizycznym w aspekcie prawnym, czyli o wynikającym z prawa obowiązku zapewnienia przez szkołę bezpiecznego miejsca do uczenia się. Ten aspekt zakotwicza działania na rzecz bezpieczeństwa w przepisach BHP i innych regulacjach prawnych. Wiemy jednak, że szkoła to nie tylko regulaminy, procedury postępowania w trudnych sytuacjach, przepisy dotyczące higieny pracy czy ochrona przeciwpożarowa. Celem tego rozdziału jest przyjrzenie się działaniom szkoły polegającym na zapewnieniu uczniom psychicznego poczucia bezpieczeństwa.

Państwo, formułując wymagania określające kierunki działań szkół i placówek oświatowych, wskazuje na bezpieczeństwo i przyjazny klimat jako elementy wpływające na uczenie się.

Aspekt bezpieczeństwa bezpośrednio widoczny jest w wymaganiu: *Respektowane są normy społeczne*. Ale czynnik bezpieczeństwa również jest obecny w innych wymaganiach. I tak na przykład na wymaganie: *Procesy edukacyjne są zorganizowane*

w sposób sprzyjający uczeniu się, możemy patrzeć zarówno pod kątem metod stosowanych w uczeniu się, jak również z perspektywy opisanego wcześniej zarządzania klasą w sposób zapewniający poczucie bezpieczeństwa. Podobnie jest z wymaganiami: *Koncepcja pracy szkoły...*, *Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej*, czy *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*.

Uczeń, aby się uczyć, musi mieć poczucie bezpieczeństwa, czyli pracować w przyjaznej atmosferze w dobrze zorganizowanej placówce. Poczucie bezpieczeństwa oznacza, że uczeń w swojej klasie i szkole czuje się dobrze, czuje, że ma kontrolę nad samym sobą. Kiedy tego poczucia brak, trudno jest mu podejmować nowe wyzwania i skutecznie się uczyć. Pojawia się strach, który go blokuje i ogranicza.

Warunkiem poczucia bezpieczeństwa w szkole jest pozytywna, sprzyjająca uczeniu się i rozwojowi kultura organizacyjna szkoły. Pozytywny klimat społeczny szkoły uznawany jest za jeden z najistotniejszych czynników efektywności i warunek powodzenia szkolnych programów profilaktycznych. Cytując Marka Kuleszę: „Klimat szkoły wpływa na samopoczucie, zaangażowanie, osiągnięcia szkolne uczniów, ich motywację do nauki, satysfakcję ze szkoły, poczucie własnej wartości, zdrowie psychiczne, zmniejsza ryzyko występowania różnych dolegliwości i urazów. Badania potwierdzają, że korzystny klimat szkoły przekłada się na zmniejszenie ryzyka występowania wśród uczniów zachowań ryzykownych, takich jak: palenie papierosów, picie alkoholu, zachowań agresywnych i przemocy oraz innych niewłaściwych zachowań”¹³⁷.

Działania nauczycieli wpływające na bezpieczeństwo – zarządzanie klasą

W tej części zostaną zaprezentowane podstawy zarządzania klasą jako istotne elementy wpływające na poczucie bezpieczeństwa uczniów, a więc: przygotowanie sali lekcyjnej, planowanie i wprowadzanie klasowych procedur i zasad zachowania, określenie konsekwencji rozumianych jako efektywne reakcje w sytuacji zarówno przestrzegania, jak i nieprzestrzegania zasad.

Uczniowie muszą postrzegać klasę jako miejsce, w którym zastosowano wszystkie środki ostrożności w celu zapewnienia im bezpieczeństwa fizycznego i w którym nic nie zagraża także ich bezpieczeństwu emocjonalnemu. Ważne jest, by bezpieczeństwo było priorytetem dla każdego nauczyciela.

¹³⁷ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare”, 2007, nr 24, s. 261–277.

Sposób, w jaki przystosowana jest sala lekcyjna, wpływa zarówno na osiągnięcia uczniów, jak i na ich zachowanie. Zwykle zapomina się o fizycznym zagospodarowaniu przestrzeni klasy (Brophy, 2006; Weinstein, 1976). Brophy odnotowuje: „Teoretycy ekologii ukuli termin «synomorfa» na określenie zgodności między architekturą przestrzeni a zadaniami, które mają się w tej przestrzeni odbywać”. Co prawda niewiele jest badań poświęconych temu aspektowi zarządzania klasą, ale odnotowano jednak pracę (Weinstein, 1977) wskazującą, że planowe zmiany w urządzeniu klasy pozytywnie wpływają na sposób, w jaki uczniowie wykorzystują swoje stanowiska pracy. Oczywiście nauczyciele nie mają wpływu na wszystkie elementy, np. wielkość sal w budynku, mają jednak wpływ na ustawienie ławek, rozmieszczenie uczniów czy wystrój sali lekcyjnej.

Uczniowie w każdej klasie potrzebują jasnych zasad i procedur. Stworzenie ich to ważny aspekt zarządzania klasą. Potrzeba ustalenia klasowych procedur i zasad jest niemal oczywista, ponieważ: „Nauczanie czy produktywna praca uczniów bez określenia zasad są po prostu niemożliwe... Nieskuteczne procedury i brak zwyczajów związanych z codziennym funkcjonowaniem w klasie może prowadzić do marnowania ogromnej ilości czasu i spowodować zanik uwagi i zainteresowania uczniów” (Emmer, Evertson i Worsham, 2003). Cytowani wyżej badacze wyjaśniają, że reguły i procedury różnią się w różnych klasach, ale w tych skutecznie zarządzanych wyraźnie widać ich istnienie. Badania Marzano (2003a) pokazują, że skuteczne ustalenie zasad i procedur wiąże się ze spadkiem niewłaściwych zachowań uczniów.

Istnieje różnica między terminami „procedura” i „zasada”. Procedury wiążą się z wymaganiami dotyczącymi zachowania uczniów podczas wykonywania różnych czynności w klasie (np. podniesienie ręki, gdy chce się o coś zapytać, czy też sposób, w jaki uczniowie wchodzi do klasy po dzwonku), natomiast zasady dotyczą ogólnych oczekiwań i standardów zachowań podczas nauki w szkole (np. traktowanie się nawzajem z szacunkiem, przychodzenie na lekcje punktualnie, dokładanie starań, aby jak najlepiej wykonywać zadania).

Warto wiedzieć

Badania (Evertson i Weinstein, 2006) potwierdzają, że skuteczni nauczyciele planują zarządzanie klasą przed rozpoczęciem roku szkolnego, upewniają się, że uczniowie rozumieją zasady i procedury, akceptują je i rutynowo stosują. Istnieją również badania, których wyniki wskazują, że zasady i procedury są skuteczniejsze, jeśli uczniowie mają na nie wpływ. Bardzo ważne jest więc włączenie uczniów w proces ich ustalania. Powoduje to przeniesienie części odpowiedzialności za ustalone zasady na uczniów, co sprawia, że czują się oni bardziej zobowiązani do ich przestrzegania.

Nie wystarczy jednak powiedzieć o procedurach i zasadach na początku roku szkolnego, ważne jest, by nauczyciel przypominał je w ciągu całego roku szkolnego. Przyswajanie procedur i zasad podlega takim samym prawom, jak uczenie się w ogóle – wymaga wielokrotnego powtarzania.

Efektywne reakcje i interwencje nauczyciela

Przejdziemy teraz do omówienia efektywnych reakcji i interwencji nauczyciela w sytuacji zarówno przestrzegania, jak i nieprzestrzegania zasad. Prowadzone przez psychologów badania zachowań uczniów w klasie pokazują, że znaczna część zachowań naruszających dyscyplinę w klasie spowodowana jest przeżywanymi przez uczniów wewnętrznymi trudnościami (problemami) wynikającymi np. z niemożności zaspokojenia jakiejś potrzeby. Można postrzegać je więc jako wewnętrzne, emocjonalne napięcie okazywane na zewnątrz poprzez niewłaściwe zachowanie. Skutecznym sposobem radzenia sobie z tymi trudnymi zachowaniami jest stosowanie przez nauczycieli różnorodnych technik i form interwencji opierających się na stopniowaniu użycia władzy nauczyciela.

Przedstawiony poniżej schemat interwencji – Kontinuum Postępowania Nauczyciela – ilustruje stopniowanie użycia władzy nauczyciela w celu zmiany zachowania ucznia.



Rys. 11. Schemat interwencji – Kontinuum Postępowania Nauczyciela – na podstawie: CH.H. Wolfgang, B.J. Bennet, J.L. Irvin, *Strategies for Teaching Self-Discipline In The Middle Grades* 1999 By Allyn Bacon

Działania nauczycieli na poziomie klasy nie są jedynymi działaniami wpływającymi na poczucie bezpieczeństwa. Bardzo ważna jest ogólna polityka szkoły wobec niewłaściwych zachowań, czyli szkolny system dyscyplinarny, który jasno określa granice właściwych i niewłaściwych zachowań uczniów oraz wskazuje działania możliwe do podjęcia przez nauczyciela. Szkolny system dyscyplinarny, określający granice zachowań, pozwala nauczycielom na podejmowanie odpowiednich działań, a także dostarcza uczniom jasnej informacji

na temat oczekiwanych zachowań na terenie szkoły (klasa, korytarze, boisko itd). Ważne jest, by poza określeniem niewłaściwych zachowań, przewidywał on również konsekwencje, jakie mogą spotkać ucznia w razie złamania obowiązujących w szkole zasad postępowania. Jasno określone konsekwencje, z którymi uczeń jest dobrze zapoznany, dają mu możliwość ich uniknięcia, natomiast w razie konieczności zastosowania konsekwencji, nauczyciel uniknie oskarżeń o dowolność w ich stosowaniu.

Agresja i przemoc rówieśnicza

Wszystkie te wymienione działania i strategie służą zapewnieniu uczniom poczucia bezpieczeństwa. Należy też pamiętać o tym, że brak możliwości zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa prowadzi u uczniów do agresji i przemocy oraz innych niepokojących zachowań (np. używania substancji psychoaktywnych).

Istnieje kilka obszarów w szkole, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla zachowań agresywnych i przemocowych wśród uczniów. Można wskazać kilka obszarów, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla występowania agresji i przemocy rówieśniczej na terenie szkoły i poza nią.

Czynniki związane z organizacją szkoły:

- zbyt duża liczba dzieci w klasach, ograniczona ruchliwość,
- czas spędzony głównie w sposób jednostronnie ukierunkowany,
- zbyt wiele sytuacji bez możliwości wyboru (np. wycofania się z grupy),
- struktura organizacyjna szkoły (nauka zmianowa, łączenie klas, duża liczebność uczniów w szkole powodująca anonimowość zarówno uczniów, jak i nauczycieli),
- ogólny standard budynku i otoczenia (oświetlenie, poziom hałasu, wystrój pomieszczeń),
- niewłaściwa kontrola uczniów,
- częste zmiany nauczycieli.

Czynniki psychologiczne:

- frustracja wynikająca z braku dobrego kontaktu z dorosłymi lub doświadczanie agresji z ich strony,
- niskie poczucie własnej wartości połączone z dużą liczbą otrzymywanych przez uczniów negatywnych komunikatów od dorosłych,
- brak jasnych i przestrzeganych reguł życia szkolnego,
- nieumiejętność radzenia sobie z przeżywaniem silnych negatywnych uczuć, zwłaszcza złości,
- nieumiejętność konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych,
- frustracja spowodowana brakiem perspektyw życiowych.

Czynniki związane z relacjami nauczyciel – uczeń:

- sytuacje konfliktowe rozwiązywane przez dorosłych w sposób siłowy,
- niewłaściwy sposób komunikowania się z uczniami (bezustanne krytykowanie, poniżanie, ośmieszanie itd.),
- sposób rozwiązywania problemów dyscyplinarnych podczas lekcji wynikający z nastawienia na szybki skutek (nieuwzględniający przyczyn i warunków powstania danego zachowania),
- nieumiejętność radzenia sobie z przeżywaniem silnych i negatywnych uczuć (także wynikających z kontaktów z innymi uczniami),
- niekonsekwentne metody dyscyplinowania uczniów.

Agresja definiowana jest jako świadome i celowe zachowania fizyczne lub werbalne zmierzające do wyrządzenia krzywdy lub szkody. Dla zachowań agresywnych charakterystyczna jest względna równowaga sił (psychicznej lub fizycznej) między obiema stronami – czyli sytuacja, w której napaść spotyka się ze skuteczną obroną. Natomiast o przemoc mówimy w przypadku nierównowagi sił, czyli wtedy, gdy osoba posiadająca przewagę fizyczną lub psychiczną używa jej przeciw osobie słabszej. W przypadku przemocy stosowane są takie same formy zachowań jak w przypadku agresji.

Ułatwieniem w diagnozowaniu przemocy jest zespół siedmiu elementów proponowanych przez Rigby'ego:

1. początkowa chęć skrzywdzenia kogoś,
2. wyrażenie tej chęci w działaniu,
3. przeżywanie przez kogoś bólu,
4. nierównowaga sił na korzyść agresora,
5. brak usprawiedliwienia,
6. cykliczność,
7. widoczna przyjemność, jaką czerpie z takiego zachowania agresor¹³⁸.

Jedną z cech przemocy jest to, że przyjęte role agresora i ofiary są sztywne – ofiara pozostaje ofiarą przez długi czas, podobnie jej prześladowcy długo pełnią role agresorów. Stosowanie przemocy sprawia agresorom przyjemność i może prowadzić do uzależnienia – trudno jest zatem znaleźć powód, dla którego agresorzy mieliby sami zrezygnować z tego typu zachowań. Aby przemoc ustała, bardzo ważna jest więc rola dorosłych w identyfikowaniu i przerywaniu sytuacji przemocy.

Podstawą do działań w celu zwiększania poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole powinien być program przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej. Służyć ma on kierowaniu działaniami i organizacją szkoły, wyznaczać cele oraz informować wszystkich uczestników życia szkolnego o działaniach podejmowanych przez szkołę przeciwko agresji i przemocy. W programie wyznacza

¹³⁸ J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkole*, Sophia, Kraków, s. 6–7.

się strategię postępowania i reagowania w konkretnych przypadkach, a także zapobiegania podobnym zjawiskom.

Szkolne programy powinny być dostosowane do potrzeb uczniów i nauczycieli związanych z poczuciem bezpieczeństwa, a także możliwości i celów konkretnej szkoły. Tworzenie i wprowadzanie programu powinno odbywać się we współpracy wszystkich członków społeczności szkolnej (nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły oraz rodziców), jak również przedstawicieli społeczności lokalnej.

Wskazówki

Bezpieczeństwo – perspektywa ewaluacyjna

Patrząc z perspektywy ewaluacji wewnętrznej niepodważalna jest konieczność przyglądania się, jak działania szkoły wpływają na zapewnianie bezpieczeństwa. Poniżej przedstawiamy przykłady projektów ewaluacji wewnętrznej na trzech poziomach: całej szkoły, zespołu nauczycieli oraz pojedynczego nauczyciela.

Projekt ewaluacji wewnętrznej na poziomie całej szkoły

Poniżej przedstawiamy projekt ewaluacji związany z podejmowaniem przez nauczycieli ustalonych działań, wynikających z diagnozy poczucia bezpieczeństwa uczniów. Działania te mają prowadzić do budowania świadomości uczniów, dotyczącej czynników wpływających na ich bezpieczeństwo w szkole i zwiększania ich poczucia odpowiedzialności za swoje zachowania. Celem szczegółowym działań jest to, by min. 80 proc. uczniów i 100 proc. nauczycieli prezentowało zachowania wspierające bezpieczeństwo w klasie/szkole. Jest to ewaluacja bieżąca na poziomie całej szkoły.

Tabela 18. Projekt ewaluacji – opracowanie własne

Przedmiot ewaluacji	Uczenie uczniów zachowań wpływających na bezpieczeństwo w klasie/szkole
Cel ewaluacji	Pozyskanie wiedzy na temat wpływu prowadzonych działań na osiągnięcie założonych celów w zakresie bezpieczeństwa w szkole Dokształcenie dalszych działań
Obszar ewaluacji	Działania nauczycieli w celu zwiększenia u uczniów poczucia odpowiedzialności za swoje zachowanie oraz budowania atmosfery sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa wszystkich członków szkolnej społeczności

Kryteria ewaluacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Spójność działań nauczycieli – podejmowanie przez nauczycieli działań zgodnie z wypracowanymi strategiami wynikającymi z wniosków z diagnozy dotyczącej bezpieczeństwa • Powszechność zachowań nakierowanych na bezpieczeństwo wśród uczniów i nauczycieli • Skuteczność podejmowanych przez uczniów i nauczycieli działań nakierowanych na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Jak nauczyciele uczą uczniów przestrzegania procedur i zasad? Jak wpływa to na bezpieczeństwo w klasie/szkole? <ul style="list-style-type: none"> – Jak wielu nauczycieli realizuje działania, które są spójne z ustaloną strategią? – W jaki sposób nauczyciele przygotowują się do uczenia uczniów właściwych zachowań? – Jak nauczyciele reagują na niewłaściwe zachowania uczniów i jakie są skutki tych reakcji? – Na jakie zachowania uczniów nauczyciele reagują najczęściej i dlaczego? – Jakie konsekwencje nauczyciele wyciągają wobec uczniów i jak one wpływają na zmianę ich zachowania? • Na ile wypracowane działania są skuteczne i pozwalają uczniom rozwijać zachowania sprzyjające bezpieczeństwu? <ul style="list-style-type: none"> – Które zachowania nauczycieli wpływają na wzrost poczucia bezpieczeństwa uczniów w klasie/szkole? – Które zachowania uczniów wpływają na wzrost poczucia bezpieczeństwa w klasie/szkole? • Co jest jeszcze potrzebne, żeby poczucie bezpieczeństwa w klasie/szkole wzrosło?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • „Sortowanie” – uczniowie i nauczyciele • „Pole siłowe” – uczniowie i nauczyciele • Obserwacja lekcji/szkoły – nauczyciele • Wywiady grupowe z uczniami • Wywiady indywidualne z nauczycielami • Wywiady z rodzicami • Analiza sytemu dyscyplinarnego szkoły – uczniowie/ /nauczyciele
Czas	W ciągu trzech miesięcy od rozpoczęcia roku szkolnego

Projekt ewaluacji wewnętrznej na poziomie zespołu nauczycieli

Poniżej przedstawiony jest projekt ewaluacji działań zmniejszających liczbę zachowań agresywnych wśród uczniów kl. VI C. Jest to ewaluacja bieżąca przeprowadzana na poziomie zespołu nauczycieli uczących tę klasę.

Tabela 19. Projekt ewaluacji – opracowanie własne

Przedmiot ewaluacji	Uczenie uczniów zachowań zgodnych z zasadami klasowymi sprzyjającymi bezpieczeństwu w klasie
Cel ewaluacji	Doskonalenie działań uczących uczniów zachowań zgodnych z zasadami klasowymi
Kryteria ewaluacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Asymilacja zasad klasowych – kierowanie się przez uczniów przyswojonymi zasadami zarówno w klasie, jak i poza nią • Powszechność – kierowanie się większością przyswojonych zasad przez wszystkich uczniów (dotyczy to przynajmniej trzech zasad z pięciu). Zgodność zasad z potrzebami rozwojowymi uczniów i ich dodatni wpływ na poczucie bezpieczeństwa w klasie
Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Na ile uczniowie uznali zasady za swoje zasady funkcjonowania w klasie? <ul style="list-style-type: none"> – Z którymi zasadami uczniowie się identyfikują i dlaczego? – Z którymi nie i dlaczego? • Jak duża grupa uczniów prezentuje zachowania zgodne z zasadami? Jakie są to zasady? Dlaczego uczniowie prezentują zachowania zgodne z zasadami/procedurami? • Jak duża grupa uczniów prezentuje zachowania, które nie są zgodne z zasadami? Jakie zasady są łamane? Dlaczego uczniowie prezentują zachowania niezgodne z zasadami/procedurami? • Co świadczy o tym, że zasady są zgodne z potrzebami uczniów i wpływają na ich poczucie bezpieczeństwa?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • Obserwacja lekcji • „Pole siłowe” – uczniowie • Test niedokończonych zdań – uczniowie
Czas	W ciągu pierwszego miesiąca od wprowadzenia wspólnie ustalonych i przećwiczonych zasad i procedur

Projekt autoewaluacji

Poniżej przedstawiony jest projekt autoewaluacji dotyczący ustalonych zasad i procedur sprzyjających zapewnieniu bezpieczeństwa w klasie. Jest to ewaluacja bieżąca realizowana na poziomie pracy nauczyciela z klasą.

Tabela 20. Projekt ewaluacji – opracowanie własne

Przedmiot ewaluacji	Działania zmniejszające zachowania agresywne uczniów w klasie VI C
Cel ewaluacji	Doskonalenie działań uczących uczniów zachowań zgodnych z zasadami klasowymi
Kryteria ewaluacyjne	<ul style="list-style-type: none"> • Odpowiedzialność uczniów za swoje zachowania • Wpływ moich działań na zmniejszenie zachowań agresywnych uczniów
Pytanie badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • Które moje działania przyczyniają się do zmniejszenia ilości zachowań agresywnych? • Które moje zachowania wpływają na zwiększenie zachowań prospołecznych wśród uczniów? • Jakie korzyści widzą uczniowie w podjętych działaniach i które, ich zdaniem, wpływają na poprawienie atmosfery w klasie? • Które działania należy kontynuować przez cały rok szkolny i dlaczego?
Metody i źródła danych	<ul style="list-style-type: none"> • „Pole siłowe” • „List do przyjaciela” • Wywiady z uczniami • Obserwacja koleżeńska
Czas	W czasie jednego semestru od wdrożenia nowych działań

Bartłomiej Walczak

Analiza danych – na przykładzie autoewaluacji pracy nauczyciela

Myślenie o analizie jest jednym z kluczowych elementów projektowania badania. Badacz, który nie wyobrazi sobie, jak ma przebiegać analiza danych, w trakcie przygotowywania narzędzi może łatwo wmanewrować się na rafę. W pracy badawczej, która generalnie pełna jest meandrów i wyzwań, niewiele jest tak frustrujących momentów jak ten, w którym dowiadujemy się, że dane, które zgromadziliśmy w długotrwałym i kosztownym procesie, okazują się nieprzydatne przy poszukiwaniu odpowiedzi na interesujące nas pytania. Im bardziej złożone są pytania badawcze, im więcej zależności pomiędzy zmiennymi chcemy poznać, tym ważniejszą rolę odgrywa odpowiednie zaplanowanie analizy w kwestii doboru wskaźników i projektowania narzędzi badawczych. Planując badanie, musimy myśleć w kategoriach tego, jakie dane chcemy dzięki niemu uzyskać, i skrupulatnie oceniać, na ile nasza metodologia pozwoli na osiągnięcie tego celu.

Podobnie jak metody badawcze, tak i analizę tradycyjnie dzielimy na **jakościową** i **ilościową**. W analizie jakościowej na ogół odnosimy się do nieustrukturyzowanych zbiorów danych (pochodzących zazwyczaj z wywiadów, obserwacji), w których staramy się dostrzec jakieś typologie, wzory. Sposób gromadzenia tych danych sprawia, że nie jest istotna częstotliwość wskazań na jakieś zjawisko – ważne jest, że ono w ogóle występuje. Badania jakościowe nie opierają się na reprezentatywnych próbach – na ogół do udziału w nich zapraszamy osoby o największej wiedzy w interesującym nas obszarze lub o takich cechach, które sprawiają, że ich perspektywa będzie dla nas cenna.

Pani Kowalska, nauczycielka geografii w liceum, postanowiła przyjrzeć się skuteczności metod nauczania o zmianach klimatu, które wprowadziła w tym roku. Jako kryterium ewaluacyjne przyjęła zatem *skuteczność*, a następnie postawiła pytanie badawcze: „Na ile udało się osiągnąć cele lekcji?”. Wobec faktu, że pani Kowalska określiła wcześniej cele poszczególnych lekcji, taka konstrukcja wydawała się dość oczywista. Przed spotkaniem z uczniami przyszło jej jednak do głowy, że warto także sprawdzić adekwatność wybranych metod do potrzeb uczniów – może bowiem okazać się, że te same cele można osiągnąć łatwiej, jeśli będą bardziej dostosowane do zainteresowań uczniów. A zatem drugie kryterium ewaluacyjne, jakie przyjęła pani Kowalska, to adekwatność metod do potrzeb uczniów, a pytanie badawcze brzmiało: „W jakim stopniu wybrane metody były adekwatne do potrzeb uczniów?”.

Przykład

Zajęcia dotyczące zmian klimatycznych obejmowały sześć jednostek lekcyjnych, nauczycielka podzieliła więc klasę na sześć grup i poprosiła o ocenę każdej z lekcji za pomocą prostych dyspozycji:

- Co zapamiętaliśmy z lekcji?
- Co wydało nam się szczególnie ważne?
- Czego zabrakło, jeśli chodzi o sposób pracy na lekcji?

Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania miały wskazać nauczycielce, czy to, co uczniowie zapamiętali, i to, co uznali za momenty kluczowe, jest zgodne z jej założeniami. Odnośnie do trzeciego pytania nauczycielka założyła, że jeśli uczniowie nic nie wskażą, oznaczać to będzie, że metody były adekwatne. Z kolei każda propozycja zmiany pokaże, że jest możliwość przeprowadzenia zajęć w sposób bardziej adekwatny do potrzeb uczniów.

Podczas zbierania opinii poszczególnych podgrup pani Kowalska poprosiła uczniów o aktywne odnoszenie się do opinii koleżanek i kolegów. Badanie skuteczności pokazało nauczycielce, że założone cele zostały w większości osiągnięte, a jednocześnie, dzięki przeprowadzeniu dyskusji w grupie, uczniowie uzgodnili wspólnie to, jaką wiedzę i umiejętności dały im zajęcia. Pani Kowalska zdała sobie sprawę, że samo badanie też może być elementem procesu uczenia się. Jeśli chodzi o trzecie pytanie, początkowo uczniowie nie zgłaszali żadnych pomysłów, ale pod koniec badania jeden z nich powiedział, że najwięcej o zmianach klimatu dowiedział się z wykładu Ala Gore'a, który obejrzał wraz z rodzicami w Internecie. Inni uczniowie nie odnieśli się do tej uwagi ani wspierająco, ani krytycznie, ale pani Kowalska zanotowała, że może wzbogacić ten blok zajęć o projekcję filmu ze wspomnianym przez ucznia wykładem.

Opinia ucznia nie była reprezentatywna, była opinią jednostkową, niemniej podsunęła nowe rozwiązanie zarówno nauczycielce, jak i innym uczniom, którzy przecież mogli nie mieć podobnych doświadczeń. Warto zwrócić uwagę, że taka informacja nie jest informacją krytyczną – negatywną oceną pracy pani Kowalskiej. To jest urzeczywistnienie ewaluacji formatywnej, w której proces badawczy we współpracy różnych grup interesariuszy prowadzi do wygenerowania korzystnych rozwiązań.

Kroki w analizie jakościowej:

- Zdefiniuj cel analizy (znajdziesz go w pytaniu badawczym, które z kolei jest powiązane z kryterium ewaluacji z obszarem ewaluacji);
- Wyodrębnij z materiału empirycznego treści adekwatne do Twojego pytania badawczego;
- Uporządkuj adekwatny materiał – spróbuj wychwycić w adekwatnym materiale powtarzające się wzory, dąż do stworzenia typologii;
- Wyciągnij wnioski, odnosząc się do pytania badawczego.

Analiza ilościowa odwołuje się do danych gromadzonych za pomocą badań ankietowych; wykorzystujemy ją tradycyjnie w metodzie eksperymentalnej, analizie testów i ustrukturyzowanej obserwacji. W analizie wykorzystuje się procedury statystyczne – od prostych, takich jak opis rozkładów czy tendencji centralnych, przez badanie istotności różnic, po zaawansowane metody analizy (badanie wariancji, regresji czy redukcję wymiarów).

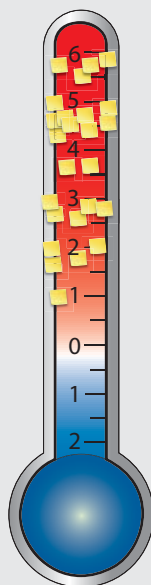
Stożenie zaawansowania analizy statystycznej jest zależny od celów badania. Jeśli naszym celem jest **opis** (cel deskryptywny), tj. jeśli chcemy dowiedzieć się, jakie tendencje dominują, jakie są minima, ewentualnie – w zależności od tego, jakiego rodzaju zmienne mamy w bazie danych – jaka jest mediana, średnia lub odchylenie standardowe, wtedy wykorzystamy stosunkowo prostą **analizę opisową**.

Pani Kowalska postawiła kolejne pytanie badawcze: „Jaka część uczniów była zainteresowana blokiem zajęć poświęconym zmianom klimatu?”. Tym razem kryterium ewaluacyjnym była *powszechność* – za pożądany stan nauczycielka uznała taki, w którym wszyscy uczniowie lub większość z nich czuje się zainteresowana lekcją.

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie badawcze, zaprojektowała proste narzędzie zbierania danych: na dużej kartce papieru narysowała sześciostopniową skalę (tzw. termometr); każdemu z uczniów wręczyła po jednej nalepce, mówiąc: „Od czterech lekcji zajmujemy się zmianami klimatu. Pomyślcie o tych wszystkich zajęciach i oceńcie, na ile byliście nimi zainteresowani. Swoją ocenę zaznaczcie na tym plakacie, przyklejając naklejkę w odpowiednim miejscu. Skala ocen jest taka sama jak skala ocen szkolnych”. Plakat nauczycielka przykleiła do odwrotnej strony skrzydła tablicy, tak aby nie widzieć uczniów zaznaczających odpowiedzi i dać im poczucie anonimowości i bezpieczeństwa.

Jeśli pani Kowalska zadba, aby każdy uczeń miał do dyspozycji jeden głos, uzyska informację analogiczną do takiej, jaką otrzymałaby dzięki zadaniu pytania jednokrotnego wyboru w ankiecie. Patrząc na plakat, może łatwo zobaczyć, gdzie kumulują się głosy, ilu uczniów wybrało skrajne oceny, czy klasa jest spójna, czy rozproszona w opiniach. Takie przeprowadzenie badania umożliwi realizację celu wyłącznie opisowego – pani Kowalska nie będzie w stanie powiązać oceny zajęć z cechami ucznia (np. osiągnięciami w nauce, płcią).

Przykład



Rys. 12. Przykład danych zebranych przez nauczyciela z wykorzystaniem „termometru”

Odpowiedzi udzielili wszyscy uczniowie. Okazało się, że większość (3/5 uczniów z 25) wybrało oceny z zakresu: 4–6, przy czym dominanta (9 wskazań) przypadła na 5. Kolejnych pięciu zaznaczyło 3, ale pojawiły się także cztery mierne, a nawet jedna jedynka. Tymczasem wyniki ze sprawdzianu zamykającego ten blok były dobre, co oznaczało, że wszyscy uczniowie w zbliżonym stopniu przyswoili materiał. A zatem większość uczniów była zadowolona z zajęć, choć jedna piąta wybrała ocenę „dostateczną”, a kolejna jedna piąta niższe oceny. To pokazuje, że nowe metody trafiły w potrzeby większości (co zgodnie z przyjętym kryterium powszechności wskazuje na sukces pani Kowalskiej), ale nie wszystkich uczniów (co z kolei otwiera pole do poszukiwania możliwości dalszego doskonalenia).

Wskazówki

Kroki analizy ilościowej przy celu opisowym:

1. Sprawdź, jaka część badanej grupy udzieliła odpowiedzi. Dużo braków może dyskwalifikować wyniki;
2. Przyjrzyj się temu, jakie wypowiedzi dominują – czy świadczą o spełnianiu zakładanego kryterium?
3. Przeanalizuj minima – czy mają one wpływ na Twoją ocenę wyników ewaluacji? Czy pokazują dodatkowe kierunki na przyszłość?
4. Odnosząc się do pytania badawczego i kryterium/kryteriów ewaluacji, podsumuj wnioski.

Jeśli postawimy przed sobą **cel wyjaśniający**, a więc przyjmiemy hipotezę o związkach pomiędzy zjawiskami, konieczna okaże się analiza porównawcza (np. parametryczne lub nieparametryczne testy istotności różnic). W sytuacjach, w których interesuje nas współdziaływanie większego zbioru czynników, konieczne może okazać się sięgnięcie po zaawansowane techniki analizy statystycznej, takie jak analiza regresji i redukcja wymiarów.

Przykład

Pani Kowalska była zafrasowana wynikami poprzedniego badania. Wprawdzie dominowały oceny pozytywne, ale nauczycielka chciała dociec, dlaczego pojawiła się grupa, która nie była zainteresowana zajęciami. Postawiła hipotezę, że na poziom zainteresowania mają wpływ doświadczenia uczniów. A zatem, jako kryterium ewaluacyjne wybrała adekwatność tematyki do doświadczeń uczniów. Pytanie badawcze brzmiało: „Czy doświadczenia uczniów miały wpływ na ich zainteresowanie lekcją?”

Następnie stworzyła krótką ankietę. W jej pierwszej części powtórzyła pytanie oceniające poziom zainteresowania ucznia lekcjami (traktowane tutaj jako tzw. zmienna zależna, czyli cecha, która ulega zmianie w zależności od innych czynników), w drugiej dodała pytanie o doświadczenia (czyli zmienną niezależną, oddziałującą na zmienną zależną): „Czy uczeń ogląda w domu filmy przyrodnicze?”¹³⁹. Na kolejnej lekcji uczniowie wypełnili ankietę. Pani Kowalska zebrała 25 ankiet, które dały następujący obraz sytuacji:

Tabela 21. Przykład danych zebranych przez nauczyciela za pomocą ankiety

		Poziom zainteresowania ucznia lekcją						razem
		1	2	3	4	5	6	
Uczeń ogląda filmy przyrodnicze w domu	nie					2	3	5
	raz, kilka razy w roku			1	2	7	1	11
	raz lub kilka razy w miesiącu			4				4
	raz w tygodniu lub częściej	1	4					5
	razem	1	4	5	2	9	4	25

Jak widać, pojawia się tu pewna tendencja – najwyżej zajęcia ocenili ci uczniowie, którzy nie oglądali filmów przyrodniczych. Nasuwa się wniosek, że uczniowie oglądający filmy przyrodnicze mają inne oczekiwania względem zajęć niż ci uczniowie,

¹³⁹ Oczywiście z punktu widzenia racjonalizacji badania robienie ankiety tylko z dwoma pytaniami nie ma większego sensu – liczbę pytań ograniczyliśmy tu gwoli większej czytelności przykładu.

którzy nie oglądają tego typu filmów. Analiza za pomocą testu chi-kwadrat (po przekształceniu tabeli) pokazała, że różnica jest istotna statystycznie¹⁴⁰.

Tendencja z powyższego przykładu sama w sobie jest dość wyraźna, ale bez przeprowadzenia testu nie dowiemy się, czy układ odpowiedzi rzeczywiście wskazuje na istotną zależność pomiędzy zmienną zależną i niezależną, czy też jest to kwestią przypadku. Można to rozstrzygnąć za pomocą odpowiedniego **testu istotności**. W statystyce dzielimy takie testy na parametryczne i nieparametryczne. Pierwsze stosowane są przy tzw. silnych poziomach pomiaru (interwałowy, ilorazowy). Zmienne interwałowe i ilorazowe są to zmienne, które przyrastają w sposób dyskretny (czyli o małe wartości) i mają stałe odległości pomiędzy poszczególnymi wartościami. Przykładem może być liczba uczniów w klasie – różnica w liczbie uczniów pomiędzy klasą, powiedzmy, 25- a 30-osobową jest taka sama jak pomiędzy 15- a 20-osobową. Innymi przykładami takich zmiennych mogą być wiek, wzrost lub dochód. Testy nieparametryczne wykorzystujemy przy zmiennych nominalnych, posiadających nieuporządkowane, rozłączne wartości (np. płeć) i porządkowych, których wartości są tutaj logicznie uporządkowane, ale nie ma stałych odległości pomiędzy nimi. Przykładem pomiaru na skali porządkowej może być badanie pani Kowalskiej – zastosowana w nim szkolna skala ocen ułożona jest w porządku od najniższej do najwyższej oceny; nie ma jednak stałych odległości pomiędzy stopniami skali. Nie możemy powiedzieć, że szóstka jest dwa razy lepszą oceną niż trójka, a różnica pomiędzy uczniem, który uzyskał ocenę niedostateczną a uczniem z oceną dostateczną jest taka sama, jak między uczniem z oceną dobrą a celującą.

Wskazówki

Kroki analizy ilościowej przy celu wyjaśniającym:

1. Sprawdź, jaka część badanej grupy udzieliła odpowiedzi;
2. Przyjrzyj się temu, jakie wypowiedzi dominują – czy świadczą o realizacji zakładanego kryterium?
3. Przeanalizuj minima – czy mają one wpływ na Twoją ocenę wyników ewaluacji?
4. Przetestuj swoje hipotezy. Które z nich wspierane są przez istotne wyniki testów? O czym to może świadczyć?
5. Odnosząc się do pytania badawczego i kryterium/kryteriów ewaluacji, podsumuj wnioski.

¹⁴⁰ Tabela wielopolowa (w naszym przykładzie dwudziestoczeropolowa) wymaga większych liczebności, stąd w przypadku małej próby scala się ze sobą logicznie powiązane wartości (tzw. przekształcenie rozkładów częstości). Test taki jak chi-kwadrat można obliczać ręcznie, jak również za pomocą odpowiedniego programu komputerowego. Interpretacja testu i procedura jego obliczania jest opisana w większości podręczników statystycznych, a także [w:] B. Walczak, *Dane systemu ewaluacji oświaty: analiza ilościowa i jakościowa*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, G. Mazurkiewicz (red.), Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013. Do analizy danych można wykorzystać zarówno płatne pakiety, takie jak SPSS lub Statistica, jak również darmowe, np. R lub SPSS (ten ostatni jest wzorowany na SPSS). Wszystkie te programy wymagają surowej bazy danych – w przypadku gotowych zestawień tabelarycznych można posłużyć się np. GraphPad Instat.

Tomasz Kasprzak

Po co to wszystko? Podejmowanie decyzji na podstawie danych i planowanie działań z uwzględnieniem ich bieżącej ewaluacji

Czytelniku, jeżeli dotarłeś do tego miejsca poradnika i sumiennie korzystałeś z wcześniejszych propozycji, najprawdopodobniej oznacza to, że masz już za sobą planowanie, prowadzenie badania oraz analizę. W tym rozdziale będziemy zajmować się sposobami wykorzystania wyników badań własnych.

Często przy okazji dyskusji o szkole, ale też innych instytucjach publicznych, podkreśla się postulat **użyteczności** gromadzenia wszelkich danych przez te instytucje. Wydaje się to oczywiste i raczej nie wzbudza kontrowersji. Michał Federowicz i Michał Sitek podkreślają: „Kluczowe znaczenie dla rozwoju samej edukacji ma upowszechnienie idei kształtowania polityki i praktyki na podstawie wyników badań (*evidencebased policy and practice*) (...) **opieranie «praktyki na dowodach»** rozumiane jest najczęściej jako łączenie w konkretnej sytuacji zawodowej własnych doświadczeń profesjonalnych (np. doświadczeń z pracy z różnymi grupami uczniów) z wnioskami wynikającymi z badań danego problemu lub wynikami badań nad skutecznością określonych sposobów postępowania. Warunkiem opierania polityki i praktyki na dowodach jest istnienie odpowiedniego zasobu wiedzy i posiadanie odpowiednich kompetencji profesjonalnych oraz postaw i nawyków sprzyjających ich wykorzystywaniu”¹⁴¹. Jak widać, podejmowanie decyzji w odniesieniu do danych to nie tylko przejaw zinstytucjonalizowanej racjonalności, ale też wyraz profesjonalizmu edukatorów, co – jak podkreślają cytowani autorzy – wymaga odpowiedniego poziomu wiedzy, określonych postaw i umiejętności.

W rzeczywistości szkoły mamy do czynienia z licznymi działaniami prowadzonymi przez same szkoły, które mają charakter badawczy, np.: analiza wyników sprawdzianów i egzaminów, wszelkiego rodzaju diagnozy, badania edukacyjnej wartości dodanej (EWD), wreszcie ewaluacja wewnętrzna¹⁴². Wyzwaniem dla szkół jest nie tylko organizacja procesu badawczego i gromadzenie tych danych, ale też sensowna ich analiza i – wreszcie – ich wykorzystanie.

¹⁴¹ M. Federowicz, M. Sitek, *Badania – polityka społeczna – polityka edukacyjna – potrzeby praktyki*, „Polityka Społeczna”, 2012, nr 1 (tematyczny), s. 3–4.

¹⁴² Dodatkowo dochodzą działania podmiotów zewnętrznych – np. ewaluacja zewnętrzna, badania zewnętrzne prowadzone przez instytucje badawcze, np. Instytut Badań Edukacyjnych.

Znamienne jest, że analizując krajową i zagraniczną literaturę poświęconą badaniom własnym nauczycieli i prowadzeniu autoewaluacji/ewaluacji wewnętrznej w szkole, podręczniki i teksty najczęściej zatrzymują się na etapie analizy, wyciągania wniosków oraz pisania raportu z badań. Rzadko idą krok dalej, aby pokazać sposoby pracy z wynikami czy możliwe sposoby zastosowania zgromadzonej wiedzy. Być może wynika to z tradycyjnego, naukowego przeświadczenia, że rola badacza kończy się wraz z zakończeniem badań; być może z założenia, że nauczyciele to profesjonalści i sami będą umieli adekwatnie wykorzystać zgromadzoną w toku badania wiedzę; być może wreszcie z przekonania o niepowtarzalności kontekstu każdego badania, które utrudnia generalizację. Jedno jest pewne – kwestia, jak z sukcesem przekuć wnioski z badań w lepsze jakościowo działania w klasie czy szkole, pozostaje sporym wyzwaniem.

Strategii wykorzystania wyników badań jest kilka. Pierwsza – raport trafia na półkę albo stanowi podstawkę pod doniczkę z kwiatkiem w gabinecie dyrektora. Taka strategia nas nie interesuje. Również podejściem, zgodnie z którym przygotowujemy raport jedynie po to, by udowodnić organowi prowadzącemu czy organom nadzoru pedagogicznego, że coś robimy, nie będziemy się tutaj zajmować. Szkoda czasu na badania, które temu mają służyć. W poniższym rozdziale zastanowimy się za to, jak wzmacniać i rozwijać działania edukacyjne realizowane przez szkołę (dyrektora, nauczycieli, uczniów i rodziców), wykorzystując wyniki badań własnych (zgodnie z jednym z założeń badania w działaniu, mówiącym, że ewaluacja ma wspierać rozwój tych, którzy to badanie podejmuje). W swoim tekście odniosę się do kilkuletnich doświadczeń ze szkoleń dyrektorów i nauczycieli realizowanych przez Erę Ewaluacji w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” oraz wyników projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”¹⁴³.

Z punktu widzenia ogólnych korzyści, jakie może przynieść prowadzenie ewaluacji, szczególnie istotne dla szkoły jest to, by ewaluacja była użyteczna dla niej samej. Spośród różnych modeli ewaluacji wydaje się, że najpełniej realizuje ten postulat model **ewaluacji rozwojowej** (*developmentalevaluation*). Na gruncie ewaluacji rozpowszechnienie tej koncepcji przypisuje się Michaelowi Q. Pattonowi¹⁴⁴, który podkreśla, że kluczowym wyróżnikiem ewaluacji rozwojowej jest skupienie się na interakcyjnym, dynamicznym i uspołeczniającym charakterze procesu ewaluacji. Według tego modelu rola ewaluacji polega na wspieraniu procesu uczenia oraz procesów redefinicji i przewartościowań stwarzających możliwość reagowania na zmiany w środowisku i w ewaluowanym działaniu¹⁴⁵.

¹⁴³ *Laboratorium Mikrobadań IBE. Raport z badania*, <http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje-ee-lista-raporty/170-raport-z-badania/laboratorium-mikrobada-nibe/875-laboratorium-mikrobada-nibe-raport-z-badania.html>.

¹⁴⁴ M.Q. Patton, *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1982.

¹⁴⁵ M.Q. Patton, za: L. Koroprowicz, *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej [w:] Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, G. Mazurkiewicz (red.), WUJ, Kraków 2012, s. 58.

W kontekście funkcji rozwojowej ewaluacji Leszek Korporowicz wskazuje następujące warunki tego procesu:

- ustalenie wszystkich zainteresowanych uczestników procesu,
- określenie zasadniczych celów ewaluacji w perspektywie jej uspołecznienia i wkomponowania w strategię rozwoju ewaluowanego działania,
- określenie sposobu komunikowania się i zasad współpracy uczestników,
- ustalenie wspólnego planu i projektu działań ewaluacyjnych wraz ze sposobem ich wdrażania, popularyzacji i monitorowania efektów wdrożenia,
- dookreślenie sposobu dzielenia się doświadczeniem wyniesionym z interakcji uczestników procesu, które posiada swój walor nawet przed ostatecznym zakończeniem działania, stanowiąc jego pośredni, nie zawsze zaplanowany efekt.

Źródło: L. Korporowicz, *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, G. Mazurkiewicz (red.), WUJ, Kraków 2012, s. 57.

Jak widać, przywoływany tu model koresponduje z opisywanym już wcześniej w tej części poradnika community-based action research (CAR) – uspołecznionym badaniem w działaniu¹⁴⁶.

Klasyki studiów ewaluacyjnych, J. MacBeath i A. McGlynn, w taki sposób syntetycznie pokazują różnice pomiędzy podejściem rozwojowym a innymi podejściami w badaniach ewaluacyjnych na przykładzie rozwiązań przyjętych w krajach anglosaskich:

Tabela 22. Różnice pomiędzy podejściem rozwojowym a innymi podejściami w badaniach ewaluacyjnych

	Perspektywa odpowiedzialności/ rozliczalności (<i>accountability</i>)	Perspektywa poznawcza (<i>knowledge</i>)	Perspektywa rozwojowa (<i>developmental</i>)
Cel	Dostarczenie danych na temat osiągnięć, efektywności oraz relacji efekty – koszty	Dostarczenie wiedzy umożliwiającej pogłębiony ogląd takich kwestii, jak zarządzanie i kierowanie (<i>leadership ethos</i>), uczenie się i nauczanie	Wzmocnienie potencjału szkoły w zakresie „oddolnych” inicjatyw usprawniających funkcjonowanie szkoły i podnoszenie jakości jej pracy
Adresaci	Opinia publiczna i rodzice	Zespół kierujący szkołą i nauczyciele	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, kierownictwo

¹⁴⁶ Więcej na ten temat w rozdziale Agnieszki Borek *Działaj, badaj i... działaj jeszcze lepiej*.

	Perspektywa odpowiedzialności/ rozliczalności (<i>accountability</i>)	Perspektywa poznawcza (<i>knowledge</i>)	Perspektywa rozwojowa (<i>developmental</i>)
Dostarczyciele (realizatorzy ewaluacji)	Zespół kierujący szkołą	Nauczyciele, uczniowie, kierownictwo	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, personel pomocniczy, kierownictwo
Relacje między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją/ ewaluacją wewnętrzną	Zewnętrzna, konkluzyjna ewaluacja wspierana przez dane pochodzące z autoewaluacji	Diagnoza, głównie autoewaluacja	Głównie formatywna autoewaluacja przy zewnętrznym wsparciu „krytycznych przyjaciół”

Źródło: J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What's in it for schools*, London, New York 2002; s. 13 [za:] H. Mizerek, *Dyskretny orok ewaluacji* [w:] *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*, G. Mazurkiewicz (red.), WUJ, Kraków 2012, s. 52.

Powyższy schemat, przedstawiając różnicę między trzema podejściami do ewaluacji, skupia się na pokazaniu dominującego charakteru każdego z podejść.

Aspekt rozwojowy ewaluacji podkreśla również w swojej definicji Anna Brzezińska, zdaniem której ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskanych efektach oraz ich analizowanie w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów”¹⁴⁷.

Wykorzystanie wyników. Krok pierwszy – rekomendacje

W tej części skupiam się na tym, jak formułować rekomendacje i wyznaczać kierunki działania, odwołując się do przykładów przedstawionych przez Magdalenę Tędziogolską¹⁴⁸.

Zanim jednak zrobimy ten krok, odnieśmy się do uwagi sformułowanej przez cytowanego wielokrotnie w tej publikacji Henryka Mizerka: „Powtarzając sobie niczym mantrę pytanie «Po co szkole ewaluacja?», warto mieć na uwadze celne słowa Ernesta House’a, podkreślającego, iż kluczem do efektywnej i użytecznej w praktyce ewaluacji jest **synteza**. Jeśli nawet ktoś by uwierzył, iż na podstawie ewaluacji będzie mógł wiedzieć, «jak dobra jest nasza/ moja szko-

¹⁴⁷ A. Brzezińska *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.) *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

¹⁴⁸ M. Tędziogolska, *Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji*.

ła», to musi pamiętać, że rzetelnej odpowiedzi może się spodziewać jedynie na podstawie danych pochodzących z wielu źródeł. Jak pisze John MacBeath, «korzystając ze wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy interesariuszy (*stakeholders*), dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów (*all-things-consideredsynthesis*). Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd, jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach». Dodajmy, że nie oznacza to wcale, iż jest to osąd „jedynie słuszny i ostateczny”¹⁴⁹.

Jeżeli zatem dysponujemy materiałem badawczym spełniającym powyższy warunek (danych pochodzących ze zróżnicowanych źródeł, zbieranych przy użyciu adekwatnych narzędzi, które umożliwiają syntezę, a nie „jedynie słuszny” ostateczny osąd), możemy przystąpić do formułowania rekomendacji.

Dobra rekomendacja, czyli jaka?

- Bazująca na wnioskach badawczych – rekomendacje wprost wynikają z materiału analitycznego. Gdybyśmy byli w stanie sformułować przydatną rekomendację odnoszącą się do interesującego nas zagadnienia/problemu (np. niski poziom zaangażowania uczniów na lekcjach angielskiego) ad hoc, bez zbierania danych, to czemu służyłby cały trud prowadzenia badania? Z drugiej strony rekomendacja, która nie bazuje na materiale badawczym, obarczona jest ryzykiem braku wiarygodności. Jeżeli więc mamy wyniki własnych badań, które odnoszą się do ważnej dla nas kwestii, badania zaś przeprowadzone zostały poprawnie, z uwzględnieniem różnych perspektyw (szansa syntezy), to jesteśmy w stanie sformułować wiarygodne (oparte na danych) wskazówki działania w istotnym dla nas obszarze.
- Konkretna – im bardziej precyzyjna rekomendacja, tym lepiej. Trudno wdrażać rekomendację sporządzoną na wysokim poziomie ogólności (np. ważne jest, aby uczniowie byli aktywni na lekcjach). Z tego względu rekomendacja powinna wskazywać, jak powinno być i jak to osiągnąć w konkretnych okolicznościach.
- Realistyczna – rekomendowane działanie jest możliwe do wdrożenia przez badaczy-realizatorów działania/odbiorców (wprowadzona zmiana zależy od nich i jest możliwa w danej sytuacji).
- Rozwojowa – rekomendacja pokazuje kierunki rozwoju, zmiany sytuacji, jednocześnie nie popadając w ograniczenia bycia jedynie dobrą radą.

¹⁴⁹ H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole – od czego zacząć?*, <http://www.npseo.pl/data/documents/1/70/70.pdf>.

Podobnie jak cały proces ewaluacji, także formułowanie rekomendacji powinno bazować na określonych kryteriach. Zakładamy, że rekomendacje mają nam pomóc w wykorzystaniu wyników badania do osiągnięcia celów, jakie sobie stawiamy. Aby tak się stało, nasze rekomendacje powinny spełniać kilka kryteriów, nazwijmy je tutaj **miarami jakości dobrych rekomendacji**.

Wskazówki

Miary jakości dobrych rekomendacji:

- spójność rekomendacji z wcześniejszymi elementami projektu badania (odpowiedzmy sobie na pytanie: czy rekomendacje łączą się z kryteriami, pytaniami badawczymi, obszarem i przedmiotem badania oraz czy wynikają bezpośrednio z wniosków),
- użyteczność rekomendacji – rekomendacje są źródłem nowej wiedzy, perspektywy, która zwiększa nasz wpływ w danym obszarze (odpowiedzmy sobie na pytanie: czy rekomendacje pozwalają planować działania, które przyczynią się, np. do rozwiązania problemu lub osiągnięcia stawianego celu),
- precyzyjność (im precyzyjniejsze, konkretniejsze rekomendacje, tym lepiej; te sformułowane na zbyt ogólnym poziomie nie spełnią wcześniejszego postulatu użyteczności),
- adekwatność do celu badania – podobnie jak w powyższych postulatach – jeżeli rekomendacje nie odnoszą się ściśle do celu badania, ogranicza to szanse ich praktycznego wdrożenia¹⁵⁰.

Nie zapomnijmy o kryterium rozwojowości – rekomendacje powinny dawać możliwość twórczego planowania działań poewaluacyjnych. Jednocześnie muszą być realne i możliwe do wdrożenia.

Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne w przygotowanych przez siebie standardach ewaluacji podkreśla: „Wnioski i rekomendacje nie powinny być ogólnymi, abstrakcyjnymi tezami, lecz odnosić się do konkretnej rzeczywistości oraz powinny być zoperacjonalizowane. Niezbędnymi cechami wniosków i rekomendacji są: wnikliwość, szczegółowość, jasne i precyzyjne sformułowanie”¹⁵¹.

Przykładowe rekomendacje w odniesieniu do przykładów przedstawionych przez Magdalenę Tedziagolską w rozdziale *Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji* – szkoła 1 i 2.

¹⁵⁰ Więcej na temat celów pisze Magdalena Tedziagolska w rozdziale *Refleksja w działaniu – projektowanie ewaluacji*.

¹⁵¹ www.pte.org.pl

Tabela 23. Proponowane rekomendacje w odniesieniu do projektu ewaluacji w szkole nr 1

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji		Aktywizowanie uczniów	
Obszar badania	Działania podejmowane przez nauczycieli w celu zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole		
Kryteria ewaluacji	<p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów</p> <p>Różnorodność obszarów działania szkoły, w których aktywizują się uczniowie</p>	<p>Powszechność rozumiana jako aktywny udział wszystkich uczniów na lekcjach.</p> <p>Atrakcyjność zajęć lekcyjnych dla uczniów</p>	
Wnioski	<p>W opinii uczniów zajęcia pozalekcyjne prowadzone są w bardziej atrakcyjny sposób niż zajęcia lekcyjne. Podczas zajęć pozalekcyjnych mają możliwość robienia różnego rodzaju doświadczeń, tworzenia wspólnych prac, prowadzenia dyskusji, robienia quizów. Tymczasem na zajęciach lekcyjnych nauczyciele skupiają się na przekazyaniu uczniom wiedzy w postaci wykładu i sprawdzania jej poprzez wywoływanie do odpowiedzi. Bardzo rzadko pojawia się praca w grupach</p>	<p>Uczniowie w badaniach wskazują, że najatrakcyjniejsze są dla nich elementy pracy grupowej na lekcjach. Także nauczyciele wskazywali, że pomimo trudności organizacyjnych uczniowie angażują się w większym zakresie, jeżeli pojawia się praca w grupach. Uczniowie przyznali, że forma prowadzenia powtórki materiału jest mało atrakcyjna i nużąca</p>	<p>Moi uczniowie za pośrednictwem poczty dla ucznia wskazali, że najbardziej lubią, kiedy na lekcjach nie ma ciągłej groźby dostania złej oceny i mogą wspólnie rozwiązywać zadania, podobnie jak na zajęciach dodatkowych</p>
Przykładowe rekomendacje	<p>Zespoły przedmiotowe powinny poddać pogłębionej analizie sposób prowadzenia zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Wynikiem analizy powinno być wskazanie metod, które są stosowane na zajęciach pozalekcyjnych i które można stosować także na lekcjach obowiązkowych. Kolejnym krokiem jest zaplanowanie procesów edukacyjnych, tak by te metody wykorzystywane były przynajmniej na połowie zajęć</p>	<p>Warto w zespołach przedmiotowych przyrzeć się możliwości zwiększenia zakresu wykorzystania metod grupowych na poszczególnych lekcjach, zwłaszcza w zakresie powtórek materiału</p>	<p>W planowaniu lekcji, przy powtórcie materiału wezmę pod uwagę możliwości przeprowadzenia, po podzieleniu uczniów na zespoły, konkursu, którego celem będzie znalezienie odpowiedzi z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych. Następnie zobaczę, czy ta forma powtórki materiału bardziej angażuje uczniów i czy przekłada się potem na ich lepsze wyniki i na sprawdzanie</p>

Tabela 24. Proponowane rekomendacje w odniesieniu do projektu ewaluacji w szkole nr 2

Poziom ewaluacji	Szkola	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przedmiot ewaluacji	Współpraca szkoły z rodzicami	Współpraca nauczycieli	Proces edukacyjny w klasie II B na lekcjach matematyki
Obszar ewaluacji	Angażowanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących procesów edukacyjnych	Współpraca nauczycieli przedmiotów z nauczycielami wspomagającymi w oddziałach integracyjnych	Podjęcie wspólnych działań przez uczniów
Kryteria	Otwartość szkoły na opinie rodziców w kwestiach istotnych dla realizacji procesów edukacyjnych	Zaangażowanie nauczycieli we współpracę Skuteczność współpracy rozumiana jako wpływ na proces uczenia się uczniów	Otwartość uczniów na nawiązywanie relacji z kolegami i koleżankami w klasie Inicjatywność uczniów w zakresie wspólnych działań na rzecz klasy
Wnioski	Ponad połowa rodziców nie wie, czego uczą się ich dzieci w szkole na poszczególnych przedmiotach i jakie cele edukacyjne są realizowane przez nauczycieli. W związku z tym brakiem wiedzy rodzice nie czują się kompetentni, by wypowiedzieć się na temat procesów edukacyjnych, a tym bardziej angażować w jakiegokolwiek decyzje w tym zakresie	Nauczyciele przedmiotu nie zawsze są pewni, czy uczeń osiąga zakładane cele lekcji. Brakuje im systematycznego omawiania lekcji z nauczycielami wspomagającymi. Podobne opinie wyrażają nauczyciele wspomagający	Uczniowie oceniają relacje w klasie jako bardzo dobre. W swoich opiniach zwracają uwagę na to, że czują się przez klasę akceptowani i lubiani. Zdaniem uczniów integracji klasy najlepiej sprzyja to, że wspólnie ustaliliśmy kontrakt klasowy oraz wspólne wyjazdy

Poziom ewaluacji	Szkoła	Zespół nauczycieli	Nauczyciel
Przykładowe rekomendacje	<p>Na najbliższych zebraniach rodziców wychowawcy klas powinni przedstawić rodzicom krótką informację na temat celów edukacyjnych i wychowawczych. Informacja ta powinna zostać wypracowana przez zespół nauczycieli uczących jeden oddział. Ważne jest, aby forma prezentacji celów edukacyjnych była atrakcyjna. Rodzice powinni mieć możliwość przeprowadzenia dyskusji nad tymi celami, którą będzie moderować wychowawca</p>	<p>Nauczyciele przedmiotu i wspomagający powinni wspólnie planować cele i przebieg poszczególnych lekcji oraz wspólnie omawiać wyniki monitorowania procesów edukacyjnych w klasach, w których wspólnie uczą, oraz osiągnąć uczniów. Te działania powinny być realizowane regularnie przynajmniej raz w miesiącu</p>	<p>Nie mam pomysłu na to, jak kształtować u uczniów umiejętność stawiania celów długo- i średnioterminowych. Warto, abym porozmawiał o tym z innymi nauczycielami w ramach WDN-u</p> <p>Dalej pracujemy z wykorzystaniem kontraktu. Warto zaplanować kolejny wyjazd, powierzając uczniom jego przygotowanie</p>

Wykorzystanie wyników. Krok drugi – planowanie działań

Zaplanowanie sensownych, możliwych do realizacji działań może następczo sporo problemów. Planując działania, warto przywołać słowa Alberta Einsteina, który mówił, że „szaleństwo polega na powtarzaniu w kółko tej samej czynności i oczekiwaniu odmiennych rezultatów”. Aby nie popełnić tego błędu, trzeba zaplanować nowe działania, inne od dotychczasowych.

W tym miejscu chciałbym zaprezentować metodę **planowania działań na podstawie wyników badań** Johna M. Fischera¹⁵², zgodnie z którą pracujemy z uczestnikami szkoleń dla dyrektorów. Jej poszczególne elementy to:

1. refleksja na temat wyników badania i wybór problemów,
2. analiza przyczyn wybranych problemów,
3. sformułowanie i wybór działania do realizacji,
4. poddanie zrealizowanych działań ewaluacji.

Przyjrzyjmy się, jak w praktyce wygląda ta metoda w odniesieniu do realizacji badań na poziomie makro (całej szkoły)¹⁵³:

Jak pracować w szkole?

Etap 1 – Identyfikacja mocnych i słabych stron

Ta część pracy pozwoli na zidentyfikowanie najważniejszych wyników ewaluacji. Nauczyciele dzielą się losowo na grupy (max 4–5-osobowe). Każda z nich dostaje fragment raportu lub opracowanych danych z ewaluacji. Można też zrobić tak, by nad każdym fragmentem pracowały dwie różne grupy, by uwzględnić odmienne punkty widzenia.

Następnie nauczyciele zapoznają się z fragmentami raportu/opracowania danych z ewaluacji, po czym rozmawiają w grupach:

- Które wyniki nas zadowolają? Które możemy uznać za mocną stronę szkoły?
- Które wyniki nas NIE zadowolają? Które możemy uznać za słabą stronę szkoły?

Grupy wypisują mocne i słabe strony na kartkach A4 (jedna kartka = jedno zagadnienie). Najlepiej, aby kartki były w dwóch różnych kolorach: inny kolor na słabe strony, inny na mocne. Przy zapisach zagadnień należy zwrócić uwagę, na to żeby:

- zapisane zagadnienia wynikały z badań (były zakotwiczone w danych), ale nie powinny to być zacytowane wyniki badania,
- w zapisach nie pojawiały się gotowe rozwiązania,

¹⁵² John M. Fischer – profesor nadzwyczajny na Wydziale Edukacji Studiów Społecznych Bowling Green State University. Poniższy model powstał na podstawie wieloletnich doświadczeń wspierania szkół amerykańskich w procesie planowania działań naprawczych.

¹⁵³ Na podstawie materiałów szkoleniowych ze szkolenia dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.

Po zakończeniu pracy grupy odczytują treść swoich kartek. Dyrektor lub inny nauczyciel, który prowadzi spotkanie, zbiera zagadnienia w podziale na mocne i słabe strony i przykleja je na ścianie lub układa na podłodze, tak by były one widoczne dla nauczycieli. Warto po zebraniu całości przeznaczyć czas na pytania, uwagi, komentarze dotyczące przedstawionych mocnych i/lub słabych stron.

Następnie, jeśli mocnych i słabych stron jest bardzo dużo, nauczyciele wskazują, które mocne i słabe strony uważają za najważniejsze. Wyboru można dokonać poprzez indywidualne głosowanie – każdy wskazuje maksymalnie trzy mocne i trzy słabe strony, zaznaczając je „cenką”/flamastrem. Najczęściej wskazywane słabe strony będą punktem wyjścia do zaplanowania prorozwojowych działań.

Etap 2 – Poszukiwanie przyczyn problemów

Ta część pracy będzie poświęcona formułowaniu rekomendacji, dotyczących tego, jak niwelować zidentyfikowane problemy/słabe strony. Praca dotyczy wszystkich słabych stron (jeśli jest ich niewiele), lub – jeśli jest ich dużo – kilku wybranych we wcześniejszym głosowaniu.

Następnie tworzone są zespoły zadaniowe, które zajmą się rozwiązaniem wybranego przez siebie problemu/słabej strony. Każdy z nauczycieli dobrowolnie decyduje, nad którym problemem/słabą stroną chce pracować dalej. Dobrze, żeby nad jedną słabą stroną pracował zespół liczący nie więcej niż 5 osób. Jeśli wokół jakiejś słabej strony nie utworzy się zespół, oznacza to, że dany problem w tym momencie nie jest priorytetowy dla szkoły (zdaniem nauczycieli). Słabe strony, którymi chce się zająć bardzo dużo osób, można przydzielić większej liczbie zespołów – każdy będzie mógł wypracować swoje własne propozycje, które będą przedyskutowane na forum).

Gdy nauczyciele wybiorą już zagadnienia, którymi chcą się zajmować w grupie z innymi osobami, każda nowo powstała grupa problemowa przystępuje do analiza przyczyn wybranych słabych stron.

Zespoły zadaniowe odpowiadają na **pierwsze pytanie**:

- Jakie są przyczyny zaistniałego problemu?

Zespoły dyskutują i wypisują trzy najważniejsze na karteczkach (jedna na jednej karteczce) i przyklejają na plakacie. Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, na co nie ma i odrzucają te, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły.

Drugie pytanie odnosi się do każdej z pozostawionych przyczyn (od ogółu do szczegółu).

- Dlaczego tak się dzieje? Co jest tego przyczyną? (przyczyna przyczyny)

Karteczki z pojedynczymi przyczynami nauczyciele podklejają pod przyczynami. Powtarzamy ten sam krok (przyczyny przyczyn – pogłębienie refleksji na temat przyczyn). Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, na co nie ma i odrzucają te, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły.

Trzecie pytanie odnosi się do każdego z pozostawionych przyczyn (od ogółu do szczegółu).

- Co jest tego przyczyną tej przyczyny? (przyczyna przyczyny przyczyny)

Karteczki z pojedynczymi przyczynami nauczyciele podklejają pod przyczynami. Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, na co nie ma i odrzucają te, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły.

Etap 3 – Planowanie z przyszłości (ok. 60 min)

Na tym etapie wyłonione wcześniej zespoły pracują nad określeniem celu do realizacji, w odniesieniu do każdej przyczyny przyczyny przyczyny¹⁵⁴. Następnie każdy zespół szuka odpowiedzi na pytania:

- Jakie działania możemy w szkole podjąć, aby ten cel osiągnąć?
- Jakie działania służące realizacji tego celu mogą indywidualnie podjąć nauczyciele?

Każdy zespół zadaniowy planuje działania i określa:

- kiedy cel ma zostać osiągnięty,
- w jaki sposób,
- przy użyciu jakich zasobów,
- kto ma się tym zająć,
- jakie jest kryterium sukcesu.

Potem prace zespołów są prezentowane i jest możliwość dopisania działań, proponowanych przez innych nauczycieli.

Etap 4 – Ewaluacja prowadzonych działań

W trakcie wdrażania zaplanowanych działań zespoły zadaniowe dokonują ewaluacji swojej pracy. Można to zrobić wykorzystując jedną z metod alternatywnych, np. pole siłowe¹⁵⁵. Nauczyciel zastanawiają się wspólnie nad tym, co im pomaga, a co utrudnia realizować cel. Na koniec realizacji działania warto zrobić ewaluację, której celem będzie określenie, na ile udało się zniwelować/usunąć problem/słabą stronę.

Powyższa metoda pracy wydaje się prosta, jednak zakłada spełnienie kilku warunków:

- Gotowości na poddanie analizie własnej pracy przez grono pedagogiczne;
- Wyjścia poza krytykowanie danych i skupienia się na problemie czy zagadnieniu, które za nim stoi (często zbyt wiele energii zużywane jest na

¹⁵⁴ Jeśli przyczyn na tym poziomie jest wiele, zespoły powinny wybrać kilka najważniejszych; takich, które – ich zdaniem – najbardziej wpływających na problem. Praca nad nimi, ich usunięcie lub zniwelowanie, najbardziej wpłynie na zniwelowanie/usunięcie problemu.

¹⁵⁵ Metoda ta jest opisana w tekście A. Borek i E. Kowalczyk-Rumak *Prosto do celu, czyli o tym, jak zbierać dane*.

podważanie wiarygodności uzyskanych danych i dyskusje nad metodologią badania – do rangi problemu urasta nie sam problem, który był badany, np. niska aktywność uczniów na lekcjach, a sposób, w jaki prowadzono badanie tej aktywności);

- Poczucia ważności kwestii, która jest przedmiotem działania oraz poczucia autonomii i sprawstwa w tym zakresie (*realizuję działania, nad którymi sam dyskutowałem, które uważam za istotne i które nie są narzucone przez dyrekcję*). W tym kontekście ważna jest kwestia indywidualnego i grupowego podejmowania decyzji i planowania działań (roli zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i zespołów).

Podobnie jak wcześniejsze kroki na etapie planowania ewaluacji, realizacji i wnioskowania, także działania, które są planowane, dotyczą różnych poziomów pracy szkoły:

1. mikro – poszczególni nauczyciele, poziom pojedynczej klasy, projektu, działania,
2. mezo – zespoły nauczycieli,
3. makro – cała szkoła.

Tak więc wykorzystanie wyników badań (np. ewaluacji wewnętrznej) powinno odpowiedzieć na pytania:

- Jakie działania powinny być podjęte przez całą radę pedagogiczną, aby ten cel osiągnąć?
- Jakie działania powinny zostać podjęte przez zespoły nauczycieli?
- Jakie działania poszczególni nauczyciele powinni podjąć indywidualnie?

Działanie!

Powyżej przedstawione przykłady działań w szkole 1 i 2 wynikają z wniosków z ewaluacji. Warto pamiętać o zróżnicowaniu działań w odniesieniu do każdego z poziomów: makro, mezo i mikro.

Na każdym z tych poziomów ważne są wartości, które były dla nas istotne w momencie projektowania ewaluacji i zostały wyrażone w postaci kryteriów (np. zespołowość, transparentność, podmiotowość). Sama ewaluacja, a potem działania z niej wynikające, mają nam dać „kopa”, wzmacniać motywację do realizacji tych wartości (sam sposób prowadzenia ewaluacji, a następnie wdrażania działań poewaluacyjnych powinien te wartości realizować, czyli być aktywizujący, włączający, transparentny). W naszych przykładach były to: **atrakcyjność** zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych dla uczniów, **różnorodność** obszarów działania szkoły, w których aktywizują się uczniowie i **powszechność** rozumiana jako aktywny udział wszystkich uczniów na lekcjach. Jeżeli chodzi nam o zwiększenie i zróżnicowanie zaangażowania uczniów w szkole, to sam sposób organizacji ewaluacji powinien dawać szansę wzbudzenia tego zaangażowania (np. poprzez stosowanie metod „alternatywnych”, aktywizujących). Wprowadzanie

nowych działań, np. nowych metod pracy na lekcjach czy położenie większego nacisku na pracę grupową uczniów, również powinno zwiększać ich motywację i zaangażowanie. Warto także przedyskutować z uczniami temat angażujących ich form pracy oraz wspólne z nimi ustalić zakres wprowadzanych metod pracy.

Wskazówki

Planując działania poewaluacyjne, warto jednak pamiętać o określeniu wszystkich składowych tego działania, czyli odpowiedzieć na pytania:

- Co chcemy osiągnąć?
- W jaki sposób mamy zamiar działać?
- Kto jest odbiorcą działania?
- Kto jest realizatorem działania?
- Ile czasu potrzeba na realizację tych działań?
- Jakie zasoby będą potrzebne przy realizacji działania?
- Jakie będą kryteria sukcesu działania?

Trudności przy wdrażaniu zmiany

Oczywiście trudno przewidzieć wszystkie problemy, na jakie narażony jest nauczyciel czy dyrektor przy wdrażaniu działania poewaluacyjnego, w szczególności jednak warto zwrócić uwagę na zagrożenia wynikające z:

- chęci wprowadzenia zbyt dużej lub zbyt radykalnej zmiany (wówczas zmiana okazuje się nierealistyczna),
- ograniczenia grona osób, których zmiana dotyczy, do realizatorów badania ewaluacyjnego. Skutkuje to ograniczonym zakresem jego zastosowania (jeżeli ewaluacja nie zakłada bowiem aktywnego uczestnictwa szerokiej grupy zainteresowanych, to bardzo prawdopodobne jest niewielkie zaangażowanie tej grupy),
- zastosowania do realizacji działań, metod i narzędzi, które były już wcześniej stosowane i okazały się nieefektywne;
- faktu, iż zmiany nie dotyczą istotnych dla członków społeczności szkolnej zagadnień.

Działanie = komunikowanie

W przywoływanej wielokrotnie definicji autoewaluacji Helen Simons definiuje ją jako proces „gromadzenia i komunikowania informacji, ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości [działań – przyp. za: H. Mizerek] oraz ustanawiania publicznego zaufania do szkoły”¹⁵⁶. W tak rozumianej ewaluacji klu-

¹⁵⁶ H. Simons, *Samoewaluacja szkoły* [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, H. Mizerek (red.), Olsztyn 1997, s. 59.

czowe są: jawność, wartości, cel i właśnie komunikacja¹⁵⁷. Jak podkreśla Mizerek, komunikacja ma szczególne znaczenie wówczas, kiedy zadaniem ewaluacji jest wspomaganie procesu podejmowania decyzji w szkole, natomiast jej cel zostanie określony jako budowanie zaufania do szkoły jako instytucji. W tym kontekście zadaniem dla pracowników szkoły (w szczególności dyrektora) jest wypracowanie dla własnej szkoły strategii komunikowania i dyskusowania wyników ewaluacji – najpierw w gronie kadry pedagogicznej, a następnie włączając do dialogu uczniów, rodziców i społeczność lokalną¹⁵⁸. Oznacza to, że ewaluacja, która ma ambicje być rozwojową, powinna służyć realizacji przez szkołę konkretnych celów na podstawie komunikacji dwustronnej. Parafrazując słynne zdanie Marshalla MacLuhana z lat 60. ubiegłego wieku: „medium jest przekazem”, można powiedzieć, że ewaluacja (rozwojowa) nie jest tylko badaniem, pasem transmisyjnym danych i narzędzi, ale sama w sobie niesie znaczenia i wartości. Leszek Korporowicz, określając **ewaluację jako dyskurs**, podkreśla jej społeczne cele:

- demokratyzację procesu podejmowania decyzji,
- inicjowanie dialogu pomiędzy uczestnikami procesu ewaluacji,
- ujawnianie doświadczeń społecznych widzianych oczami ewaluowanych,
- tworzenie klimatu pobudzającego rozwój indywidualny i organizacyjny,
- uspołecznienie procesu kontroli¹⁵⁹.

Refleksja nad działaniami wynikającymi z ewaluacji

Mogłoby się wydawać, że jeżeli wprowadziliśmy wnioski w życie, przeprowadziliśmy działanie (np. wdrożenie innej metody w pracy z klasą) i – miejmy nadzieję – osiągnęliśmy oczekiwaną zmianę (np. nasi uczniowie są bardziej aktywni na lekcjach), nie pozostaje nam nic innego, jak sobie pogratulować. I słusznie, bo naprawdę jest czego! Jednocześnie warto refleksyjnie przyglądać się nowej praktyce, czyli poddawać ewaluacji działania wynikające z poprzednich ewaluacji (nowa metoda pracy w klasie). W praktyce może to oznaczać zadanie podobnych pytań jak wobec ewaluowanych wcześniej działań czy problemów, które były punktem wyjścia ewaluacji. Pamiętamy, że podejmując ewaluację chcieliśmy coś zmienić, poprawić, wzmocnić, a teraz sprawdzamy, czy podjęte po ewaluacji działania realizują nasze cele.

Tak rozumiana **ewaluacja działań wynikających z ewaluacji** jest opisywana przez R. Sagora w książce *Badanie przez działanie*. Autor mówi m.in. o wchodzeniu trzecimi drzwiami do badania¹⁶⁰. Wróćmy zatem na chwilę do przedsta-

¹⁵⁷ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.), WUJ, Kraków 2011, s. 23.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 24.

¹⁵⁹ L. Korporowicz, *Rozumienie ewaluacji. Historia która ma przyszłość* [w:] *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, J.Ł. Grzelak, M.J. Sochocki (red.), Fundacja ETOH, Warszawa 2001, s. 110.

¹⁶⁰ R. Sagor, *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008, s. ?.

wianego już wcześniej w tej publikacji modelu ewaluacji prowadzonej w nurcie badań w działaniu:



Rys.13. Drzwi do badania w działaniu

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli realizowane w projekcie przez Ewę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.

Istotne w tym podejściu jest to, że nasza refleksja odnosi się przede wszystkim do analizy nowego działania, będącego wynikiem wcześniejszych działań poewaluacyjnych. Chodzi tutaj o realizację wymagania państwa wobec szkół i placówek, które dotyczy m.in. wykorzystywania przez szkołę/placówkę wyników ewaluacji i innych badań do planowania i podejmowania działań oraz monitorowania, analizowania i – w razie potrzeb – modyfikowania działań. Wagę tego procesu podkreśla w swoich standardach Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne (w odniesieniu do każdej ewaluacji): „Wdrażanie rekomendacji wymaga systematycznego monitorowania z uwagi na konieczność zapewnienia prawidłowej realizacji wniosków wynikających z rekomendacji lub ewentualnej zmiany założonych sposobów ich realizacji w przypadku pojawiających się przeszkód”¹⁶¹.

Kończąc ten rozdział, warto wrócić do pytania o cele. Prowadząc badania własne, wybieramy świadomie podejścia metodologiczne, metody czy narzędzia, pamiętając jednocześnie o własnych wartościach i podstawowych zasadach prowadzenia badań. Wreszcie, aby ewaluacja wewnętrzna nie stawała się biurokratyczną pętlą, zadawajmy sobie odpowiedzialne pytanie: po co to wszystko? jaki cel chcemy osiągnąć dzięki badaniom i wprowadzonym w ich wyniku działaniom? I świadomie osiągnąć ten cel.

¹⁶¹ www.pte.org.pl

Ewaluacja zewnętrzna



„Punktem wyjścia koncepcji prowadzonego nadzoru pedagogicznego jest założenie, że państwo formułuje jasne, ogólnie znane i akceptowane wymagania wobec szkół i placówek. Wymagania te określają pożądany stan w systemie oświaty i pokazują ważne kierunki rozwoju. Szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. Pracownicy tych instytucji powinni dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisanego przez wymagania, uwzględniając jednocześnie specyfikę szkoły lub placówki”¹⁶².

¹⁶² Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek, <http://www.npseo.pl/data/documents/4/313/313.pdf>.

Ewaluacja zewnętrzna opisuje działania szkoły w zakresie realizacji wymagań. Jest procesem demokratycznym i jawnym. Ma służyć refleksji nad wartością działań podejmowanych przez szkoły i placówki oraz tworzeniu bazy danych umożliwiających prowadzenie polityki oświatowej na szczeblu regionalnym i krajowym. Najważniejszym celem jest dobro uczących się.

Emilia Kowalczyk-Rumak, Jarosław Durszewicz

Podstawowe fakty i założenia¹⁶³

Proces zewnętrznej ewaluacji służy opisaniu działań szkoły lub placówki w zakresie realizacji wymagań i określeniu, w jakim stopniu dana szkoła lub placówka spełnia te wymagania. Jest on prowadzony przez zespoły wizytatorów do spraw ewaluacji zgodnie z harmonogramem ustalonym z dyrektorem.



Rys. 14. Cele ewaluacji zewnętrznej

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.

Ewaluacja zewnętrzna może mieć charakter całościowy (dotyczyć wszystkich wymagań) lub częściowy (dotyczyć wymagania związanego z określonym zagadnieniem).

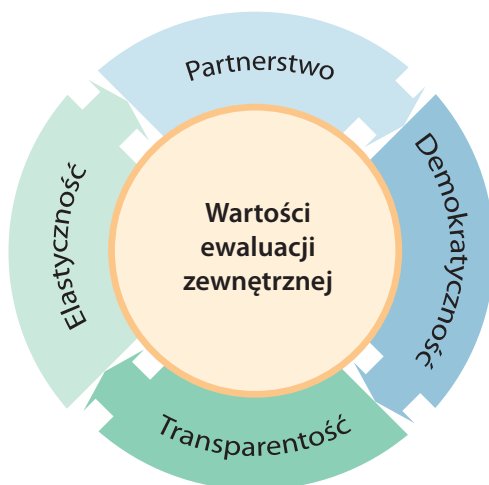
¹⁶³ Rozdział jest przygotowany na podstawie materiałów zamieszczonych na stronie projektu nadzoru pedagogicznego: npseo.pll.

Cele ewaluacji zewnętrznej:

- a) Rozwój szkół i placówek, czyli podnoszenie jakości pracy szkoły i placówki poprzez ocenę tej jakości. Wiarygodne i porównywalne dane oraz ich wspólna analiza powinny ułatwiać podejmowanie decyzji dotyczących działań szkół i placówek;
- b) Rozwój systemu oświatowego, czyli pokazywanie kierunków rozwoju oraz umożliwianie monitorowania tego rozwoju poprzez dostarczenie narzędzi i informacji o poziomie spełniania przez szkoły i placówki wymagań państwa;
- c) Rozwój sposobów zarządzania systemem oświatowym dzięki budowaniu bazy danych umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych i analiz, koniecznych przy prowadzeniu polityki oświatowej (na poziomie centralnym i lokalnym), umożliwiających podejmowanie decyzji i tworzenie strategii rozwojowych. System pozwala również na popularyzowanie dobrych praktyk.

Oprócz przedstawionych powyżej założeń niezmiernie istotne są też wartości decydujące o formule sprawowanego nadzoru:

- Proces ewaluacji powinien być w pełni demokratyczny, co przejawia się w prawie do uczestniczenia w nim wszystkich zainteresowanych osób. Pracownicy szkoły lub placówki mają prawo do wyrażania opinii na tematy związane z ewaluacją ich pracy, zarówno podczas samych badań, jak i w trakcie prezentacji wniosków z ewaluacji oraz po przeprowadzonej ewaluacji, dzięki ankietom on-line;
- Proces ewaluacji jest transparentny, co przejawia się w jawności procedur, kryteriów ewaluacji, pytań badawczych, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji;
- Proces ewaluacji jest elastyczny, co oznacza, że bierze się pod uwagę różnorodność szkół i placówek, co umożliwia dopasowanie badania do kontekstu ich funkcjonowania;
- W system jest wpisany nieustanny partnerski dialog między wszystkimi uczestnikami procesu, dotyczący zarówno metod ewaluacji, jak i sposobu jej przeprowadzenia. Wnioski wynikające z refleksji uczestników procesu służą modyfikowaniu modelu nadzoru.



Rys. 15. Wartości ewaluacji zewnętrznej

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.

Proces ewaluacji zewnętrznej przebiega w każdej szkole/placówce w trzech etapach¹⁶⁴:

1. Przygotowanie – udostępnienie dyrektorowi narzędzi badawczych, wpisanie przez dyrektora na platformę Systemu Ewaluacji Oświaty wyników ewaluacji wewnętrznej, poznawanie przez wizytatorów specyfiki placówki i wyników ewaluacji wewnętrznej, ustalenie z dyrektorem terminu i harmonogramu ewaluacji zewnętrznej;
2. Badanie w szkole – spotkanie informacyjne, zbieranie przez wizytatorów danych przy użyciu następujących metod badawczych: badań ankietowych, wywiadów, obserwacji, analizy danych zastanych;
3. Podsumowanie – analiza i opracowanie zebranych danych, skonstruowanie wniosków, prezentacja wyników ewaluacji podczas posiedzenia rady pedagogicznej, dyskusja, przesłanie ostatecznego raportu do dyrektora i organu prowadzącego.

Po zakończeniu pracy przez wizytatorów ds. ewaluacji szkoła dostaje raport z ewaluacji i bierze odpowiedzialność za wykorzystanie go. Wyniki ewaluacji zewnętrznej powinny być poddane przez nauczycieli refleksji prowadzącej do zaplanowania działań (można to zrobić dokładnie tak, jak w przypadku wdrażania działań po ewaluacji wewnętrznej). Ważne jest także to, by dyrektor i nauczyciele udzielili systemowi ewaluacji zewnętrznej informacji zwrotnej po-

¹⁶⁴ Dokładany opis działań etapów ewaluacji zewnętrznej oraz wykorzystywanych metod badawczych znajduje się w dokumentach publikowanych na stronie npseo.pl.

przez wypełnienie ankiety poewaluacyjnej. Służy ona zebraniu opinii na temat: sposobu realizacji ewaluacji zewnętrznej, narzędzi badawczych, pracy wizytatorów czy zawartości raportu. Wyniki ankiety są analizowane w taki sposób, by zapewnić respondentom anonimowość.

Tabela 25. Proces ewaluacji zewnętrznej

Etap przygotowawczy	Ustalenie z dyrektorem placówki terminu i harmonogramu ewaluacji zewnętrznej Udostępnienie dyrektorowi przygotowanych narzędzi badawczych Możliwość przedstawienia przez dyrektora wyników ewaluacji wewnętrznej i materiałów pokazujących obraz szkoły
Badanie placówki	Spotkanie informacyjne Zbieranie danych
Etap podsumowujący	Konsultacje z dyrektorem wyników ewaluacji Prezentacja wyników podczas posiedzenia rady pedagogicznej i dyskusja Przesłanie ostatecznego raportu do dyrektora i organu prowadzącego
Refleksja szkoły nad wynikami ewaluacji	Planowanie działań szkoły partych na wynikach ewaluacji
Ewaluacja ewaluacji	Ankieta wypełniana przez dyrektora i nauczycieli na temat procesu badania i jego rezultatów

Źródło: Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Erę Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.

Na jakim poziomie szkoła spełnia wymagania?

Jak rozumieć literki? Jaką szkołą jest ta, która w wyniku ewaluacji zewnętrznej otrzymała przy którymś z wymagań literkę D, a jaką szkołą jest szkoła, która otrzymała wyższy poziom? Aby odpowiedzieć na to pytanie, konieczne jest przyjrzenie się działaniom szkoły z perspektywy charakterystyk wymagania na poziomie D i B. O poziomie spełnienia wymagań decyduje to, czy szkoła realizuje działania opisane w charakterystykach poszczególnych wymagań oraz jakość tych działań, która jest opisana za pomocą zestawu kryteriów ewaluacyjnych. Dla każdego wymagania ten zestaw jest inny. Wszystkie kryteria w ewaluacji zewnętrznej są jawne i można się z nimi zapoznać wchodząc na stronę www.npseo.pl.

Przykładowe kryteria ewaluacyjne stosowane w ewaluacji zewnętrznej:

- **Powszechność** działań prowadzonych przez nauczycieli,
- **Adekwatność** działań do potrzeb rozwojowych uczniów,
- **Spójność** procesów edukacyjnych z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej,
- **Równość** wobec zasad,
- **Samorządność** uczniów,
- **Systemowość** przyjętych rozwiązań rozumiana jako celowe działania na poziomie całej instytucji,
- **Partycypacja** rodziców,
- **Współdziałanie** nauczycieli w rozwiązywaniu problemów.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom, ilustrującym zagadnienie spełniania wymagań.

Przykład 1: wymaganie „Respektowane są normy społeczne”

W gimnazjum w Dobrym Stanie przeprowadzono ewaluację zewnętrzną dotyczącą spełniania wymagania „Respektowane są normy społeczne”. Badanie wykazało, że:

- W szkole dwa lata temu zrealizowano zainicjowane przez radę rodziców działanie polegające na uzgodnieniu Kodeksu Gimnazjum, który reguluje wzajemne relacje pomiędzy wszystkimi organami. Jest to podstawowy dokument określający również normy i sankcje za ich łamanie. Treść Kodeksu dostępna jest w każdej sali lekcyjnej, na stronie internetowej szkoły i w bibliotece. Z badań wynika, że uczniowie, nauczyciele i rodzice respektują zapisy Kodeksu, a uczniowie są zadowoleni z jego wprowadzenia;
- Uczniowie deklarują, że w szkole czują się bezpiecznie w każdej sytuacji;
- Samorząd szkolny jest mocną stroną szkoły. Powszechne wybory opiekuna i przewodniczącego samorządu uczą uczniów zasad obowiązujących w społeczeństwie demokratycznym. Regularne spotkania przedstawicieli samorządu ze wszystkich oddziałów z dyrekcją dają uczniom poczucie sprawstwa w wielu przedsięwzięciach i przy wdrażaniu różnych rozwiązań organizacyjnych. W każdym miesiącu samorząd jednego z oddziałów jest organizatorem przedsięwzięcia, które uczniowie wspólnie planują i realizują. W ostatnich dwóch latach najczęściej organizowane są: rajdy piesze, wycieczki rowerowe, warsztaty naukowe, dyskoteki i działania związane z opieką nad zwierzętami. Młodzież gimnazjum powszechnie uczestniczy w tych działaniach.

Te wyniki świadczą o tym, że szkoła spełnia wymaganie na poziomie D, gdyż realizuje wszystkie działania i osiąga wszystkie rezultaty opisane w charakterystyce poziomu D, czyli:

- Zapewnia uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne;
- Relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu;
- Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego;
- Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.

Aby stwierdzić, czy szkoła realizuje wymaganie na poziomie wyższym niż D, trzeba sprawdzić, czy dzieje się w niej to, co opisuje charakterystyka na poziomie B, czyli czy:

- W szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze;
- Ocenia się ich skuteczność oraz – w razie potrzeb – modyfikuje.

Wyniki badania pokazały, że w szkole skuteczność działań wychowawczych oceniają wyłącznie nauczyciele w zespołach wychowawczych i w razie potrzeb modyfikują je. W analizach nie uczestniczą jednak rodzice i uczniowie. Dlatego szkoła nie osiąga poziomu B.

Przykład 2 – wymaganie „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”

Szkoła w Morzewcu otrzymała poziom B w wymaganium „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”. Zobaczmy, jakie dane zebrane podczas ewaluacji zewnętrznej świadczyły o tym poziomie spełniania wymagania.

Dwa lata temu szkoła zorganizowała w ramach projektu edukacyjnego badanie w środowisku pt. „Do czego potrzebna nam jest szkoła?”. Uczniowie, wcieliwszy się w badaczy, dokonali diagnozy potrzeb środowiska. W jej wyniku okazało się, że mieszkańcy chcieliby korzystać z biblioteki, sali gimnastycznej i mieć możliwość dostępu do Internetu w szkole. Była również potrzeba wykorzystania zasobów szkoły do organizacji spotkań lokalnego koła gospodyń wiejskich. Kilka osób zgłosiło potrzebę uczestnictwa w warsztatach rozwijających zainteresowania: szachowe, decoupages, artystyczne i astronomiczne. Mieszkańcy zgłaszali również potrzebę udziału w imprezach okolicznościowych i patriotycznych organizowanych przez szkołę.

Wykorzystanie wyników tej diagnozy przerosło najśmielsze oczekiwania. Na początku kolejnego roku szkolnego dyrekcja szkoły zaprosiła nauczycieli i rodziców do dyskusji na temat najważniejszych wartości, którymi szkoła ma się kierować w swojej pracy. W wyniku wspólnych uzgodnień przyjęto w koncepcji pracy szkoły katalog najważniejszych wartości. Oprócz wymienionych w ustawie o systemie oświaty: rozwijania u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny, poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy, zasad: solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności, szkoła wprowadziła dodatkowo: poszanowa-

nie pracy, uczciwość, ideę lojalności, szacunek dla osób starszych, koleżeństwo i wzajemną pomoc. Dyskusje prowadzono również wokół kierunku pedagogiki bądź filozofii, według założeń której szkoła może funkcjonować. W toku wspólnych dyskusji uzgodniono, że wszelkie działania szkoły opierać się będą na nurcie progresywizmu¹⁶⁵, który zakłada stwarzanie dzieciom warunków do rozwoju zgodnego z ich indywidualnymi zainteresowaniami i tempem rozwoju oraz zachęcać uczniów do przyjmowania roli badaczy dochodzących do wiedzy.

Kolejnym krokiem w tworzeniu koncepcji było uwzględnienie w jej ramach rozpoznanych wcześniej potrzeb rozwojowych uczniów. Efektem wspólnej pracy nauczycieli, rodziców i uczniów było przyjęcie uzgodnionej, adekwatnej do potrzeb uczniów koncepcji pod hasłem „Wspólnie dla rozwoju”. Cała społeczność szkoły została z koncepcją zapoznana i zaakceptowała ją. Na jej podstawie przygotowano plan pracy szkoły, uwzględniający realizację wszystkich postulatów środowiska lokalnego. Podjęte działania, określone w koncepcji, wynikają z niej i są z nią spójne. Wspólne debaty o skuteczności i celowości działań stały się stałym elementem kalendarza szkoły. Pozwalają one na modyfikowanie koncepcji w razie pojawienia się nowych potrzeb (które jednak od czasu jej przyjęcia się nie pojawiły). Widoczna partycypacja uczniów i rodziców wskazuje na wysoki stopień spełnienia tego wymagania.

Szkoła w Modrzewcu realizuje więc wszystkie działania i osiąga wszystkie rezultaty, które są opisane w charakterystyce wymagania na poziomie D i B.

Wiele szkół ma ambicje, by spełniać wymagania na poziomie A. Według rozporządzenia¹⁶⁶ jest to poziom wykraczający ponad B. Oznacza to, że szkoła aspirująca do tego poziomu realizuje dane wymaganie na poziomie wysokim, spełniając wszystkie przyporządkowane do niego kryteria, a ponadto realizuje coś więcej, co może być wzorem do naśladowania dla innych szkół. Jest to działanie niestandardowe, charakterystyczne dla danej szkoły/placówki. Zobaczmy to na przykładach.

Przykład 3 – wymaganie „Uczniowie są aktywni”

W ewaluacji zewnętrznej dotyczącej spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni” zostały zebrane dane świadczące o tym, że uczniowie są zaangażowani w zajęcia organizowane przez szkołę powszechnie (wyniki badań ankietowych uczniów i obserwacji lekcji), że lekcje są ciekawe i angażujące ich w proces uczenia się oraz chętnie w nich uczestniczą (wyniki badań ankietowych

¹⁶⁵ Edukacja progresywiistyczna – oparta na koncepcjach naturalistycznych i pragmatycznych skoncentrowanych na potrzebach i zainteresowaniach dziecka; czyni przedmioty akademickie mniej ważnymi; odrzuca koncepcje tradycyjnej filozofii idealistycznej, realistycznej i tomistycznej; jej funkcją społeczną jest wpajanie relatywizmu kulturowego czy etycznego, odnoszącego się do tradycji, postaw i wartości oraz wdrażanie młodych ludzi w procedury demokratyczne.

¹⁶⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

uczniów). Zebrane dane świadczą również o tym, że są zaangażowani w zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkołę, które dostosowane są do ich potrzeb i służą ich rozwojowi. Zaangażowanie uczniów w zajęcia przejawia się w aktywnym rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu współpracy w zespołach, realizowaniu projektów, wykonywaniu doświadczeń, organizowaniu debat itp. Nauczyciele powszechnie umożliwiają uczniom różnorodne działania aktywizujące ich w procesie uczenia się i wykorzystują informacje zwrotne pozyskane od uczniów do planowania zajęć. Uczniowie podejmują także różnorodne inicjatywy dotyczące ich własnego rozwoju i rozwoju szkoły, a szkoła te inicjatywy wdraża. Różnorodność działań realizowanych w szkole umożliwia wszechstronny i zgodny z zainteresowaniami rozwój każdego ucznia. Jedną z takich inicjatyw jest organizacja przez samorząd uczniowski konkursu dla dzieci i młodzieży utalentowanych w zakresie umiejętności aktorskich, wokalnych, recytatorskich, plastycznych czy poetyckich. Konkurs ten z lokalnego przedsięwzięcia stał się konkursem międzyszkolnym. Uczniowie organizują go i przeprowadzają sami, angażując instytucje samorządowe oraz skutecznie poszukując sponsorów. Finał konkursu ma charakter wydarzenia kulturalnego. Ponieważ szkoła realizuje wszystkie działania, które są konieczne, by osiągnąć poziom D i poziom B, a skala organizacyjna przedsięwzięcia, jakim jest konkurs, wykracza poza opis charakterystyki wymagania na poziomie B, można więc przyjąć, że szkoła osiąga poziom A.

Przykład 4 – wymaganie „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu gimnazjalnego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”

Gimnazjum analizuje wyniki egzaminów zewnętrznych celem poprawienia efektów kształcenia. Analiz tych szkoła dokonuje się różnymi metodami: ilościową i jakościową. Dla szkoły oblicza się miary tendencji centralnej: średnie klasyczne (średnią) i pozycyjne (medianę i modalną) wyników surowych, analizuje się miary dyspersji: odchylenie standardowe i wskaźnik zmienności, a także rozkłady liczebności wyników. Porównuje się ilościowe wyniki szkoły w odniesieniu do średniej gminy, województwa czy kraju. W analizie ilościowej określa się liczbę uczniów osiągających wyniki najwyższe, średnie i niskie oraz określa się średnią liczbę punktów dla poszczególnych przedziałów potencjału edukacyjnego (niskiego, przeciętnego i wysokiego). Ponadto analizuje się pozycję szkoły w skali staninowej. Dokonuje się również pogłębionych analiz ilościowych dla poszczególnych klas. Do analizy efektywności kształcenia wykorzystywane są wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej (EWD), które plasują gimnazjum wśród tzw. szkół sukcesu. W analizach szkoła wykorzystuje Kalkulator EWD 100/15, który umożliwia dokonywanie pogłębionych analiz jednorocznych, oraz trzyletnie wskaźniki EWD, które pozwalają na analizę trendu zmian efektywności w okresach wieloletnich. dopełnieniem jest analiza zrównanych wyników egzaminu gimnazjalnego w okresie 2003–2012. Wnioski z tych analiz szkoła wykorzystuje

do ewaluacji programów podnoszenia efektywności kształcenia. Szkoła dokonuje również analiz jakościowych wyników egzaminów gimnazjalnych, nadając im znaczenie treściowe. Podkreślić też należy, iż szkoła w interpretacji wyników uwzględnia kontekst kształcenia.

Nauczyciele dokonują interpretacji wskaźników łatwości zadań jako umiejętności opanowanych lub nieopanowanych. Identyfikują umiejętności, których opanowanie sprawiło największą trudność uczniom całej szkoły i poszczególnych klas. Analiz dokonują najpierw na poziomie zespołów przedmiotowych (sprawdzając poziom opanowania poszczególnych umiejętności, treści kształcenia oraz wymagań ogólnych), następnie międzyprzedmiotowych (humanistycznych, w tym językowych, i matematyczno-przyrodniczych – włączając w nie wszystkich nauczycieli gimnazjum), a w końcu na poziomie całej szkoły.

W ten sposób określa się: mocne i słabe strony procesu dydaktycznego, poziom współpracy nauczycieli przy realizacji procesów edukacyjnych oraz wpływ stosowanych metod kształcenia, oceniania i motywowania uczniów, uwzględniania ich specyficznych potrzeb i możliwości adekwatnie do potencjału edukacyjnego, korelacji pomiędzy przedmiotami pokrewnymi oraz sposobów kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Następnie wypracowują wnioski na poziomie szkoły, formułując założenia do programów podnoszących efektywność kształcenia i wybierając zadania priorytetowe dla szkoły. Programy te zawierają rekomendacje, które wszyscy nauczyciele przekładają na działania w obrębie nauczanych przez siebie przedmiotów. Analizę jakościową wyników egzaminów gimnazjalnych pogłębia się, dokonując analizy skuteczności programów wychowawczych oraz działań na poziomie zarządzania procesem kształcenia. W ten sposób określa się wpływ stosowanych metod oceniania i motywowania uczniów, uwzględniania ich specyficzne potrzeby, korelację pomiędzy przedmiotami pokrewnymi oraz sposoby kształcenia kompetencji kluczowych i umiejętności międzyprzedmiotowych.

Dzięki tym analizom nauczyciele stwierdzili, że uczniowie gimnazjum nie radzą sobie wystarczająco dobrze z umiejętnością czytania ze zrozumieniem, umiejętnością analizowania, interpretowania i przetwarzania informacji podanych w różnej formie oraz korzystania z różnych źródeł informacji. W związku z tym zespół nauczycieli opracował rekomendację. Wdrożenie rekomendacji wynikającej z wniosków skutkowało podjęciem działań zmierzających do poprawy kształcenia w zakresie wyżej wspomnianej umiejętności. Na przykład nauczyciel wychowania fizycznego ćwiczył ją, wręczając uczniom napisane teksty z opisem (instrukcją) wykonania ćwiczenia, a matematyk włączył w proces kształcenia więcej zadań tekstowych. Podobne działania realizowali także pozostali nauczyciele, w związku z czym w kolejnym roku w zakresie omawianej umiejętności uczniowie gimnazjum osiągnęli lepsze efekty.

W ten sposób analizy prowadzone w tej szkole i ich interpretacja kontekstowa prowadzą do sformułowania konkretnych wniosków i rekomendacji dotyczących planowania i realizacji procesów edukacyjnych. Powszechna analiza

i wnioskowanie wpływające na proces kształcenia oraz kultura refleksji i ewaluacji własnych działań przez każdego z nauczycieli wpływają na spójne i konsekwentne działania całej rady pedagogicznej. We współpracy ze szkołami, do których trafiają absolwenci, wypracowano także system informacji zwrotnej o losach absolwentów, który pozwala na włączenie do analiz informacji uzyskanych z tego źródła i wykorzystanie ich jako jednego z elementów służących modyfikacji procesów edukacyjnych.

Wszystkie przedstawione powyżej działania pozwoliły szkole zrealizować wymagania państwa na poziomie B.

Ponieważ szkoła chce się rozwijać, z inicjatywy zespołów nauczycieli zaproponowała pięciu szkołom podstawowym, z których uczniowie przechodzą do gimnazjum, wspólne warsztaty z analizy wyników. Żadna ze szkół nie robiła tych analiz tak dogłębnie jak gimnazjum. Argumentem dodatkowym, przemawiającym za zastosowaniem tego rozwiązania, było przekonanie, że szkoła powinna wykorzystywać informacje o losach absolwentów w procesie nauczania i wychowania. Warsztaty z analizy wyników sprawdzianu po klasie szóstej wraz z dodatkowymi informacjami uzyskanymi „na wejściu do gimnazjum” dawały taką wiedzę. Rozwiązanie to zostało dobrze przyjęte przez szkoły podstawowe i z czasem przybrało postać cyklicznych warsztatów międzyszkolnych. Do zaproponowanego rozwiązania przyłączyły się jeszcze dwa inne gimnazja. Ponadto system analizy osiągnięć absolwentów wykorzystany został przez wszystkie szkoły w gminie i jest podstawą do analiz, których wyniki są wykorzystywane do planowania procesów edukacyjnych.

Wdrożenie powyższych rozwiązań wykracza poza opis charakterystyki wymagania określony na poziomie wysokim (B). Inicjatywa działań ponadstandardowych i stworzenie systemu działań podnoszących jakość działań szkół, które skorzystały z doświadczeń tego gimnazjum, pozwala na stwierdzenie, że to wymagania szkoła realizuje na poziomie bardzo wysokim.

Bogumiła Jarka, Beata Małek, Dorota Skalińska, Ewa Szczერba,
Joanna Urbańska

Szkoła w procesie ewaluacji zewnętrznej

Warto wiedzieć

Koncepcja ewaluacji zewnętrznej, prowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego, zakłada: ciągłą współpracę między wizytatorem a szkołą, sprawny przekaz informacji, wykorzystanie potencjału szkoły (np. przez angażowanie pracowników w proces zbierania informacji) i równość wszystkich zaangażowanych stron. Niezbędne są także pozytywne postawy wobec procesu i osób biorących w nim udział, wzajemny szacunek i obiektywność. Niezmiernie ważną rolę w tym procesie pełni dyrektor.

Dyrektor, który zostanie powiadomiony o planowanej ewaluacji zewnętrznej, powinien pamiętać, że jest gospodarzem placówki i to w jego gestii leży jak najlepsze przygotowanie szkoły/placówki do badania.

Przed rozpoczęciem ewaluacji warto zastanowić się nad tym, co dotychczas w szkole robiono w zakresie realizacji wymagań państwa, jakie działania podjęto, jakie są ich efekty, jakie wyciągnięto wnioski. Warto do dyskusji włączyć całą społeczność szkolną.

Dyrektorze, na etapie przygotowawczym:

- Zapoznaj się z procedurą przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej – wspólnie z wizytatorami sprawniej zaplanujesz jej przebieg;
- Poinformuj społeczność szkoły (pracowników, rodziców, uczniów i inne zaangażowane osoby) o planowanej ewaluacji, jej celach i przebiegu, zapoznaj ją z harmonogramem badania. Pamiętaj, że ewaluacja to nie teatr, a nauczyciele, uczniowie, rodzice – to nie aktorzy. Nastawienie na kreowanie nieprawdziwego wizerunku nie przyniesie szkole korzyści;
- Podczas posiedzenia rady pedagogicznej podejmij temat realizacji poszczególnych wymagań celem jego podsumowania. Podczas dyskusji nauczyciele powinni zastanowić się nad tym, które z działań podejmowanych w szkole wpisują się w poszczególne wymagania. Przypomnij nauczycielom, że wymagania nie są zamkniętym zestawem ustalonych przez państwo reguł, lecz kierunkiem pożądaných działań, wskazując szkole drogi jej rozwoju. Wymagania celowo opisane są w sposób ogólny,

co pozwala podjąć autonomiczne decyzje dotyczące sposobu ich wypełniania. Mają one inspirować do przemyślanej, twórczej, planowej pracy, co nie oznacza, że należy je wszystkie bez wyjątku spełniać w najwyższym stopniu;

- Warto z nauczycielami przeanalizować wyniki i wnioski z przeprowadzonej w szkole ewaluacji wewnętrznej. Wypracowanie i wdrożenie zmian, opartych na wynikach ewaluacji wewnętrznej, świadczy o umiejętności refleksyjnego myślenia i wyciągania konstruktywnych wniosków, a także pozytywnym nastawieniu szkoły na rozwój;
- Zapoznaj się z narzędziami badawczymi, przekaz je nauczycielom – ich znajomość zmniejszy obawy związane z badaniem;
- Przed ustaleniem harmonogramu badań przejrzyj kalendarz imprez, uroczystości, wycieczek i innych wydarzeń szkolnych, aby nie kolidowały one z prowadzonymi badaniami;
- Zadbaj, by opracowany wspólnie z wizytatorami harmonogram badań w jak najmniejszym stopniu zakłócał pracę szkoły – w sposób przemyślane ustal z wizytatorami terminy wypełniania ankiet, prowadzenia wywiadów czy obserwacji;
- Poinformuj rodziców i partnerów szkoły, czym jest ewaluacja, jaki jest jej cel i założenia i jakie wynikają z niej korzyści dla szkoły. Wystosuj pisemne zaproszenia do respondentów;
- Pamiętaj, że ewaluacja to nie sprawdzanie dokumentacji ani poszukiwanie w nich potwierdzenia danych z wywiadów i badania ankietowego. Nie twórz żadnych dodatkowych dokumentów na potrzeby ewaluacji;
- Podczas ewaluacji bądź do dyspozycji wizytatorów – na ten czas nie planuj żadnych dodatkowych zajęć;
- Zadbaj o pozytywne nastawienie do ewaluacji całej społeczności szkolnej, myśl konstruktywnie.

Kiedy wizytatorzy do spraw ewaluacji pojawią się w szkole:

- Postaraj się stworzyć przyjazny klimat;
- Stwórz – w miarę możliwości – odpowiednie warunki do sprawnego przeprowadzenia badań: przygotuj miejsce spotkań dla wizytatorów, sale, w których zostaną przeprowadzone wywiady i wypełniane ankiety, zadbaj o sprawny sprzęt komputerowy;
- Przedstaw wizytatorów nauczycielom, uczniom, rodzicom, pracownikom samorządowym i partnerom;
- Przedstaw tylko taką dokumentację szkolną, którą uznasz za ważną. Dokumenty pełnią rolę wspierającą podczas omawiania zagadnień poruszonych podczas wywiadu z dyrektorem. Nie analizuje się ich w celu sprawdzania, czy placówka posiada konkretną dokumentację;
- Jeżeli pytania budzą Twoje wątpliwości, nie bój się dopytywać;
- W razie zmęczenia udzielaniem odpowiedzi poproś o przerwę;

- Jeżeli czegoś nie pamiętasz, sprawdź spokojnie w dokumentacji lub poproś o pomoc inne osoby;
- Współpracuj z wizytatorami, bądź elastyczny i otwarty¹⁶⁷.

Dyrektor powinien być przygotowany do współpracy z wizytatorami na wszystkich etapach procesu ewaluacji. Dobrej współpracy pomiędzy dyrektorem a zespołem badawczym powinno sprzyjać przekonanie, że wszystkie działania mają służyć szkole, a w rezultacie rozwojowi ucznia.

Wskazówki

Po zakończeniu badania wizytatorzy opracowują, analizują i interpretują wyniki oraz przygotowują raport. Ważnym momentem jest prezentacja wstępnych wyników ewaluacji przez wizytatorów. Jej celem jest przedyskutowanie danych zebranych podczas badania. Wizytatorzy ostateczną wersję raportu przygotowują dopiero po spotkaniu z dyrektorem i radą pedagogiczną. Do tego wydarzenia warto się przygotować, dlatego:

- Dokładnie przeczytaj opisane w raporcie wyniki badań;
- Zaznacz fragmenty, które Twoim zdaniem wymagają szerszego omówienia;
- Spróbuj sformułować własne wnioski z przedstawionego materiału;
- Przygotuj się do dyskusji;
- Przygotuj członków rady pedagogicznej do konstruktywnego odbioru prezentacji;
- Skup uwagę rady pedagogicznej na opisach stanowiących materiał do refleksji i asumpt do rozwoju, a nie na „literkach”;
- Ustal wspólnie z wizytatorami termin i czas trwania rady, przygotuj nauczycieli na dłuższe spotkanie.

Na zakończenie ewaluacji otrzymacie raport zawierający:

- Informację o przebiegu ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce;
- Opis metodologii badania;
- Podstawowe dane o szkole/placówce;
- Krótką syntezę odnoszącą się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej, tzw. obraz szkoły/placówki;
- Wyniki przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa;
- Wnioski z przeprowadzonego badania;
- Tabelę zawierającą informacje dotyczące poziomu spełnienia poszczególnych wymagań.

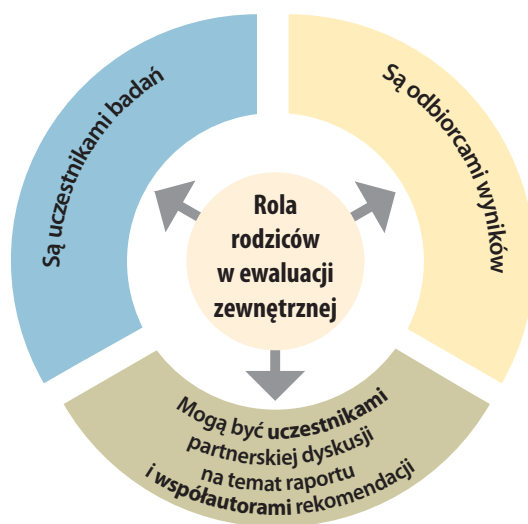
¹⁶⁷ B. Jarka, B. Małek, E. Szczerba, D. Skalińska, J. Urbańska, *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna*, ORE 2012 r. – maszynopis.

Wskazówki

Dyrektor w procesie ewaluacji zewnętrznej to:

- koordynator działań podejmowanych w placówce,
- osoba odpowiedzialna za poinformowanie szkolnej społeczności o badaniu i za stworzenie dobrej atmosfery,
- ważne źródło informacji o pracy szkoły,
- osoba angażująca społeczność szkolną i partnerów w działania badawcze,
- osoba odpowiedzialna za to, w jaki sposób zostaną wykorzystane wyniki ewaluacji do poprawy lub utrzymania jakości pracy szkoły/placówki,
- osoba udzielająca informacji zwrotnej w ankiecie postewaluacyjnej na temat procesu ewaluacji, raportu i pracy wizytatorów,
- osoba zachęcająca nauczycieli do wypowiedzenia się w ankiecie postewaluacyjnej.

Ważną rolę w ewaluacji zewnętrznej pełnią rodzice. Zostaną poproszeni o wypełnienie ankiet, wezmą również udział w wywiadzie grupowym, zapoznają się z raportem. I na tym ich rola w ewaluacji mogłaby się zakończyć. Ale czy nie warto pójść dalej? Wspólna analiza raportu, pochylenie się nad wnioskami, zespołowe wypracowanie rekomendacji mogą być doskonałą okazją do tworzenia i rozwoju partnerskich relacji. Dyskusja nad raportem jest okazją do wymiany poglądów, generowania pomysłów, a może także – inicjacją wspólnie realizowanych zadań.



Rys. 16. Rola rodziców w ewaluacji zewnętrznej, opracowanie: B. Małek: *Poradnik dla dyrektorów szkół – ewaluacja wewnętrzna ORE 2012 r.* – maszynopis

Co dalej?

Ewaluacja zewnętrzna dobiegła końca. Raport z ewaluacji został przekazany szkole i organowi prowadzącemu, a także opublikowany, a więc udostępniony każdemu zainteresowanemu. Dyrektorze, zapewne zastanawiasz się, co dalej? Możesz odłożyć raport na półkę lub głęboko do szafy i w ten sposób zamknąć kolejny etap funkcjonowania szkoły, a tym samym – realne możliwości jej rozwoju. Możesz też wykorzystać raport do tego, by zainicjować proces zmiany, zaplanowanej na podstawie danych, które raport zawiera. Masz bowiem w rękach fotografię Twojej szkoły. Wspólnie z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły oraz rodzicami i uczniami możesz zastanowić się, co w tej fotografii Wam się podoba, a co chcecie zmienić. Włączenie tych wszystkich grup do dyskusji sprawi, że ich członkowie poczują się bardziej odpowiedzialni, potrzebni i mocniej zaangażują się w sprawy szkoły. Nie chodzi przecież o retuszowanie niedoskonałości, ale o faktyczną, dogłębną zmianę na lepsze.

Raport z ewaluacji zewnętrznej warto potraktować jako cenne źródło informacji o szkole, stanowi on bowiem opis pozwalający rodzicom, uczniom, nauczycielom i wszystkim zainteresowanym spojrzeć na realizowane w szkole działania z szerszej perspektywy i poddać refleksji ich jakość. Rodzice, partnerzy czy lokalna społeczność mogą dowiedzieć się m.in.: jakie działania realizowane są w szkole, czy i jak nauczyciele diagnozują potrzeby i możliwości uczniów, czy i jak stwarzają im odpowiednie warunki do rozwoju, czy i jak inspiruje się uczniów do aktywności i motywuje do uczenia się oraz czy lekcje są dla uczniów ciekawe. Rodzicom raport daje możliwość szerszego poznania szkoły i ułatwia dokonanie wyboru placówki, w której dziecko podejmie edukację. Może też pokazać, w jakich obszarach pracy szkoły mogą oni ją wspierać. Nauczycielom i dyrekcji przydatny jest w planowaniu pracy w obszarach, w których szkoła chce się rozwijać i osiągać lepsze wyniki niż obecnie. Władzom oświatowym i organom prowadzącym powinien służyć do prowadzenia efektywnej polityki oświatowej.

Jedno jest pewne: to od samych zainteresowanych zależy, jak wnikliwie będą analizowane zapisy w raportach i czy przełożą się na trafne wyznaczenie celów oraz planowanie i wdrażanie działań. Niezależnie od tego, jak raport jest przyjmowany przez szkolną społeczność, powinien być podstawą do dyskusji o tym, jak pracę szkoły można ulepszać.

Najważniejsze jest wykorzystanie raportu. Raport odstawiony na półkę bez pogłębionej analizy i dyskusji oraz bez wdrożonych działań naprawczych jest **bezwartościowy**.

Proces wykorzystania wyników ewaluacji zewnętrznej może być podobny do tego, jak wygląda praca nad wdrożeniem wyników ewaluacji wewnętrznej¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Opis metody pracy znajduje się w tekście T. Kasprzaka *Po co to wszystko? Podejmowanie decyzji na podstawie danych i planowanie działań z uwzględnieniem ich bieżącej ewaluacji*.

Aneks

Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły – aspekty prawne

Punktem wyjścia dla sprawowanego przez dyrektora szkoły nadzoru jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), określająca zakres tego nadzoru. Zgodnie z zapisami ustawy:

1. *Nadzór pedagogiczny polega na:*

- 1) *ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;*
- 2) *analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;*
- 3) *udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;*
- 4) *inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.*

Nadzorowi podlega w szczególności:

- 1) *zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami;*
- 2) *realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;*
- 3) *przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;*
- 4) *przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;*
- 5) *przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;*
- 6) *zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.*

/art. 33 ust. 1 i 2 Ustawy o systemie oświaty/

Zakres odpowiedzialności dyrektora szkoły określony w Karcie Nauczyciela koresponduje ze wskazanym w ustawie o systemie oświaty zakresem nadzoru pedagogicznego. Zgodnie z tymi zapisami dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- 1) *dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;*
- 2) *realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;*

- 3) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- 4) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;
- 5) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych,
- 6) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

/art. 7 ust. 2 Ustawy Karta Nauczyciela/

Na podstawie upoważnienia zawartego w art. 35 ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572, ze zm.) minister właściwy do spraw oświaty i wychowania wydał Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, w którym określił szczegółowe warunki, tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego.

Nadzór pedagogiczny, również nadzór sprawowany przez dyrektora szkoły, polega na wykonywaniu zadań określonych w art. 33 ust. 1 ustawy i jest realizowany w trzech formach przewidzianych w rozporządzeniu¹⁶⁹:

- 1) ewaluacji szkół i placówek,
- 2) kontroli przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- 3) wspomagania pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

W nowelizacji rozporządzenia dodatkowo przewidziano możliwość monitorowania pracy szkół i placówek. W świetle wprowadzanych przepisów monitorowanie nie jest formą nadzoru pedagogicznego, lecz czynnością polegającą na zbieraniu i analizie informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, którą będą mogli wykonywać pracownicy kuratoriów oświaty przeprowadzający w szkołach lub placówkach ewaluacje lub kontrole. Monitorowaniem objęte są istotne z punktu widzenia polityki oświatowej państwa zagadnienia w zakresie ustalonym na dany rok szkolny przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w podstawowych kierunkach realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, o których mowa w art. 35 ust. 2 pkt 1 ustawy. Monitorowania nie wymieniono wśród form nadzoru pedagogicznego, bowiem gromadzone w ramach niego informacje nie będą służyły ocenie pracy danej szkoły lub placówki, ale pozwolą na zidentyfikowanie występujących zjawisk, zależności

¹⁶⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

lub zagrożeń związanych z zagadnieniami wskazanymi przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa. Przepisy prawa pozostawiają szkołom i placówkom pewien zakres swobody w sposobie realizowania zadań¹⁷⁰.

Ewaluacja

Do przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej i wykorzystywania jej wyników w celu doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki zobowiązuje dyrektora szkoły zapis § 20 ust. 1, pkt 1 cytowanego rozporządzenia. Zgodnie z nim ewaluacja wewnętrzna prowadzona ma być w odniesieniu do istotnych w działalności szkoły lub placówki zagadnień. Oznacza to pełną autonomię szkoły w wyborze przedmiotu ewaluacji. Odnosząc się do założeń metodologicznych ewaluacji, podstawowym kryterium jej przeprowadzania winna być użyteczność tego badania dla dalszego funkcjonowania szkoły i doskonalenia jakości jej pracy. W nowelizacji Rozporządzenia zwrócono uwagę na potrzebę prowadzenia ewaluacji wspólnie z nauczycielami. Zamiarem prawodawcy jest włączenie wszystkich nauczycieli w proces ewaluacji wewnętrznej, tak aby każdy nauczyciel poddawał refleksji swoje działania – swój sposób oceniania, motywowania uczniów, frekwencję na swoich zajęciach itp. Refleksja nauczyciela nad własną pracą jest bowiem kluczowym elementem procesu nauczania i uczenia się uczniów. Dyrektorowi szkoły pozostawiono autonomię związaną z organizacją procesu ewaluacji wewnętrznej w szkole, a więc to od niego zależy, czy będzie organizował zespoły ewaluacyjne, czy też przyjmie inne rozwiązania w tym zakresie. Brak wprowadzonego wprost zapisu o tworzeniu zespołów nie oznacza, że takich zespołów tworzyć nie można. Jeśli dyrektor wraz z nauczycielami uzna, że funkcjonowanie biblioteki lub świetlicy, stopień identyfikacji uczniów ze szkołą czy inny wybrany przedmiot ewaluacji wymaga zaangażowania zespołu, na mocy swoich kompetencji i wewnętrznych uregulowań może taki zespół powołać.

Pamiętać należy o tym, że postulowany jest powszechny udział nauczycieli w ewaluacji pracy swojej i szkoły. Przy wyborze przedmiotu ewaluacji niezbędna jest partycypacja nauczycieli, oni bowiem na podstawie diagnozy i swoich dotychczasowych doświadczeń najtrafniej mogą wskazać istotne zagadnienia z punktu widzenia rozwoju szkoły¹⁷¹. Współpraca nauczycieli przy realizacji ewaluacji wewnętrznej wynika nie tylko z założeń partycypacyjnego modelu zarządzania, ale przede wszystkim z wymagań, jakie państwo stawia szkołom i placówkom.

¹⁷⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

¹⁷¹ Impulsem do wyboru przez nauczycieli przedmiotu ewaluacji mogą być wnioski z prowadzonego przez dyrektora szkoły nadzoru pedagogicznego, przedstawiane podczas końcoworocznej rady pedagogicznej.

Ważne jest to, aby wyniki i wnioski z ewaluacji wykorzystać w celu doskonalenia pracy szkoły, niezależnie od tego, jaką formę ewaluacji przyjmiemy. Opracowane na podstawie wyników i wniosków z ewaluacji wewnętrznej decyzje powinny być wdrożone do realizacji, a działania z tego wynikające w sposób rzeczywisty przyczyniać się do poprawy jakości działań szkoły.

Kontrola

Dyrektor jest zobligowany do przeprowadzania kontroli przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek na mocy zapisu § 20 ust. 1 pkt 2 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego. W zakresie opisanym w Rozporządzeniu czynności kontrolne dyrektora szkoły odnoszą się do przestrzegania przepisów prawa związanych z całokształtem zadań nauczycieli oraz zakresem nadzoru pedagogicznego wskazanych w ustawie o systemie oświaty. Ustawa określa te zadania w sposób następujący:

- 2) *realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;*
- 3) *przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązków szkolnego oraz obowiązków nauki;*
- 4) *przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;*
- 6) *przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;*
- 7) *zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.*

/art. 33 ust. 2 Ustawy o systemie oświaty/

Czynności kontrolne polegają na porównywaniu stanu faktycznego ze stanem opisanym przepisami prawa, zarówno określonego zewnętrze, jak i wewnątrzszkolnego. W realizacji czynności kontrolnych pomocne jest opracowanie arkuszy kontroli, które ujednolicają sposób sprawowania kontroli i pozwalają na szybsze podsumowanie jej wyników, a także wyciąganie wniosków. Takimi narzędziami będą na przykład arkusz obserwacji zajęć, arkusz kontroli dyżurów lub miesięczne zestawienia czynności nadzorczych dokonywanych przez dyrektora, w znacznym zakresie co roku powtarzalne.

Wspomaganie

Dyrektor szkoły zgodnie z zapisami § 20 ust.1 pkt 3 Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:

- a) organizowanie szkoleń i narad;
- b) motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego;
- c) przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających ze sprawowanego przez dyrektora szkoły lub placówki nadzoru pedagogicznego.

Wspomaganie to pomoc, zatem zadaniem dyrektora jest takie zarządzanie, które pomoże nauczycielom w realizowaniu ich zadań. Zadania nauczycieli wynikają bezpośrednio z zapisów Karty Nauczyciela:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

/art. 6 Ustawy Karta Nauczyciela/

Aby wsparcie w realizacji zadań było skuteczne, powinno być poprzedzone diagnozą zasobów i potrzeb nauczycieli lub ewaluacją, która może wskazać obszary wsparcia. Podpowiedzią przy przygotowywaniu wsparcia są również wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, które z perspektywy dyrektora pokazują możliwości rozwoju indywidualnego nauczycieli, jak również całego zespołu. Zarządzanie szkołą powinno sprzyjać rozwojowi uczniów i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli, zatem w interesie dyrektora jest przygotowanie całego procesu wsparcia na podstawie rzetelnej diagnozy potrzeb uczniów i nauczycieli. Bardzo ważna jest tu także umiejętność wykorzystania przez dyrektora i nauczycieli wsparcia zewnętrznego, które powinno być adekwatne do potrzeb szkoły.

Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego wyraźnie wskazuje, że podstawową czynnością dyrektora przy realizacji zadań nadzoru jest obserwacja zajęć:

§ 20 ust. 3. *W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1, dyrektor szkoły lub placówki w szczególności obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.*

Nie ma przy tym żadnego zapisu mówiącego o konieczności sporządzania harmonogramów obserwacji czy uprzedzaniu nauczycieli o prowadzeniu tej czynności. Rozporządzenie wskazuje, że wszelkie czynności związane z nadzorem pedagogicznym realizowane są według zasady jawności wymagań (§ 5

ust. 1). Określenie tych wymagań i zapoznanie z nimi nauczycieli jest zatem dla dyrektora wiążące, jednak wszelkie uregulowania organizacyjne związane z obserwacją zajęć leżą już w jego gestii.

Warto wiedzieć

Metaanaliza badań obejmujących 200 milionów uczniów, przeprowadzona przez profesora Johna Hattiego z University of Auckland (Nowa Zelandia) oraz University of Melbourne (Australia), wskazuje na działalność dyrektora szkoły jako jeden z czynników wpływających na osiągnięcia uczniów¹⁷². Dobry dyrektor jest liderem metod nauczania, osobiście promuje ich doskonalenie, jak również ma w nim swój udział, a ponadto obserwuje zajęcia i udziela nauczycielom informacji zwrotnej, która pomaga im się rozwijać.

Plan nadzoru pedagogicznego

Konieczność sporządzenia planu nadzoru pedagogicznego przez dyrektora szkoły/placówki wynika bezpośrednio z § 21 ust. 1 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego. W kontekście konieczności planowania działań związanych z nadzorem wspomnieć należy, że § 3 ust. 4 w powiązaniu z ust. 1 analizowanego Rozporządzenia daje dyrektorowi możliwość prowadzenia zarówno działań planowych, jak i doraźnych, wskazując jednocześnie, że działania te muszą wynikać z potrzeb szkoły lub placówki. Działania związane z nadzorem pedagogicznym nie ograniczają się wyłącznie do realizacji planu, ale mogą wykraczać poza jego zapisy, wówczas gdy pojawią się okoliczności związane z potrzebami szkoły, które takie działania uzasadniają. W powszechnej praktyce jest to reakcja dyrektora na pojawiające się skargi, wnioski rodziców oraz zdarzenia o charakterze incydentalnym, których nie można było przewidzieć itp.

Warto wiedzieć

Z zapisu rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁷³ wynika, że plan nadzoru winien zawierać trzy elementy:

1. Określenie przedmiotu ewaluacji wewnętrznej oraz termin jej przeprowadzenia;
2. Tematykę i terminy kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek.

¹⁷² J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge 2008.

¹⁷³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009 nr 168 poz. 1324 ze zm.) ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r. (DzU z dn. 14 maja 2013).

3. Tematykę szkoleń i narad dla nauczycieli. Zakres tego elementu koresponduje z zapisami art. 41 ust. 1 p. 4 ustawy Karta Nauczyciela określającymi kompetencje rady pedagogicznej w zakresie ustalania organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki. Tematyka szkoleń i narad jest jedynie elementem całej organizacji doskonalenia, która podlega w całości – wraz z podaniem terminów, określeniem uczestników, wyznaczeniem miejsca itp. – ustaleniu przez radę pedagogiczną danej szkoły lub placówki. Fakt ten winien zostać następnie odnotowany w protokolarzu rady pedagogicznej.

Podstawą opracowania planu nadzoru są wnioski z nadzoru, które dyrektor szkoły zobowiązany jest przedstawić radzie pedagogicznej do dnia 31 sierpnia danego roku szkolnego.

Przykłady planu nadzoru pedagogicznego

Przykład 1

Założmy, że wnioski ze sprawowanego nadzoru w szkole X były następujące:

- W szkole podjęto działania zmierzające do zwiększenia frekwencji uczniów na zajęciach lekcyjnych, jednak działania te nie we wszystkich klasach przyniosły oczekiwane rezultaty;
- Większość nauczycieli stosuje zapisy zasad wewnątrzszkolnego oceniania uczniów, wciąż jednak zdarzają się przypadki łamania przepisów wewnętrznych dotyczących oceniania;
- Jedynie niewielka część nauczycieli udziela uczniom informacji zwrotnej związanej z procesem uczenia się. Sytuacja tylko nieznacznie się poprawiła po przeprowadzeniu szkolenia na ten temat;
- Obserwacje lekcji pokazują, że większość nauczycieli ma trudności z jasnym określaniem celów zajęć w języku uczniów. Ewaluacja wewnętrzna prowadzona wśród uczniów pod koniec roku szkolnego ukazała, że przyczyną jest to, iż nauczyciele nie posługują się językiem wystarczająco zrozumiałym dla uczniów i tym samym nie pomagają im w podnoszeniu świadomości procesu uczenia się;
- Organizowane wycieczki realizują założenia zawarte w koncepcji pracy szkoły, jednak nie wszystkie zrealizowane zostały tak, aby rozwijać u uczniów umiejętności ponadprzedmiotowe określone w podstawie programowej.

Na podstawie powyższych wniosków dyrektor szkoły opracowuje plan nadzoru pedagogicznego. Plan ten jako dokument może wyglądać różnie, w zależności od preferencji dyrektora i jego potrzeb. Poniżej proponujemy przykład planu nadzoru.

Plan nadzoru pedagogicznego dyrektora Zespołu Szkół w Modrej Wodzie – przykład

Plan opracowano na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego ze zmianami DzU z dnia 14 maja 2013 r.

Ewaluacja

Przedmiotem ewaluacji wewnętrznej w roku szkolnym 2014/15 będą:

- Działania nauczycieli zmierzające do zwiększenia frekwencji uczniów na zajęciach lekcyjnych – październik;
- Udzielanie uczniom informacji zwrotnej przez nauczycieli – cały rok.

Kontrola

- Kontrola przestrzegania prawa w zakresie stosowania zasad wewnątrzszkolnego oceniania uczniów wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczniów – grudzień, marzec, maj.
- Kontrola planowania i realizacji wycieczek szkolnych pod kątem kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz zgodności z zapisami regulaminu wycieczek szkolnych – maj, czerwiec.

Wspomaganie

Tematyka szkoleń:

- organizacja lekcji jako podstawowej jednostki procesu nauczania/uczenia się,
- stosowanie informacji zwrotnej w procesie nauczania i uczenia się uczniów,
- doskonalenie umiejętności oceniania kształtującego.

Tematyka narad:

- wyniki badań pedagogicznych nt. wagarów uczniowskich,
- kompetencje kluczowe i ich rozwijanie poprzez korelację międzyprzedmiotową.

Inne formy wspomagania:

- nawiązanie kontaktu z inną szkołą, która rozwiązała problem wagarów w celu poznania jej doświadczeń.

Plan nadzoru sporządził Hieronim Gałązka – dyrektor Zespołu Szkół w Modrej Wodzie.

Modra Woda, dnia 10 września 2014 r.

Przykład 2

Przykładowy ramowy plan nadzoru pedagogicznego dla szkół, które zdecydowały się na przystąpienie do programu wsparcia szkoły w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej „Od badania do działania, czyli 3P – prosta, potrzebna i praktyczna ewaluacja w szkole”¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli realizowane w projekcie nadzoru pedagogicznego przez Ewę Ewaluacji w partnerstwie z ORE i UJ.

Ewaluacja wewnętrzna	Przedmiot ewaluacji	Proces uczenia się. Uczenie się uczniów w klasie
	Cel ewaluacji	Wspieranie procesu uczenia się uczniów
	Termin ewaluacji	czas realizacji: 2–3 miesiące
	Harmonogram: 1. Wybór przez radę pedagogiczną jednego z poniższych obszarów ewaluacji: <ul style="list-style-type: none"> • działania nauczycieli w zakresie indywidualizacji pracy z uczniem (planowanie, realizacja, monitorowanie, analiza i wnioskowanie, modyfikacje), • tworzenie przez nauczycieli na lekcjach sytuacji sprzyjających wykorzystaniu uczniowskiej wiedzy w praktyce, • działania nauczycieli stymulujące aktywności uczniów na lekcji (inicjowanie, wzmacnianie, koordynowanie), • działania nauczycieli kształtujące u uczniów umiejętność dokonywania samooceny, • podejmowanie przez nauczycieli działań służących integracji wiedzy uczniów z różnych dziedzin, • wzmacnianie przez nauczycieli motywacji uczniów do uczenia się, • budowanie przez nauczycieli odpowiedzialności uczniów za uczenie się, • wspieranie przez nauczycieli/ki relacji sprzyjających uczeniu się uczniów, • stosowanie metod i form pracy sprzyjających uczeniu się uczniów, • stosowanie przez nauczycieli metod i form oceniania sprzyjających uczeniu się, • podnoszenie przez nauczycieli umiejętności uczenia się uczniów. 2. Wybór 3–4 oddziałów, w których będą zbierane dane. 3. Opracowanie projektu ewaluacji i narzędzi badawczych. Zbieranie danych. 4. Analiza danych i wypracowanie wniosków oraz rekomendacji w odniesieniu do badanych oddziałów. 5. Przedstawienie wniosków i rekomendacji radzie pedagogicznej. 6. Opracowanie wniosków i rekomendacji dla całej szkoły. Ewentualna modyfikacja działań na podstawie wniosków i rekomendacji z ewaluacji.	
Odpowiedzialni za realizację i wykorzystanie wniosków i rekomendacji z ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> • Członkowie zespołu badawczego – zbieranie danych od uczniów oddziałów wybranych do badania, analiza danych oraz wypracowanie wniosków i rekomendacji do pracy z uczniami, • Nauczyciele – wykorzystanie wniosków i rekomendacji zespołu badawczego, • Dyrektor – monitorowanie procesu ewaluacji i wykorzystania wniosków oraz rekomendacji z ewaluacji. 	
Zakres wspomaganie nauczycieli	Podniesienie kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej	
	Udział w programie „Od badania do działania...” Czas realizacji: 2–3 miesiące	
Plan kontroli	1.	
	2.	
Monitorowanie	Monitorowaniu będzie poddany proces wdrażania wniosków i rekomendacji z badań wewnętrznych i zewnętrznych	
	Monitorowane będą osiągnięcia każdego ucznia, uwzględniając jego możliwości rozwojowe	

Agnieszka Borek

Przykłady projektów ewaluacji wykorzystujących alternatywne metody zbierania danych¹⁷⁵

Przykłady, które zamieszczam w tym rozdziale, opracowałam na podstawie konceptualizacji ewaluacji wewnętrznej, przygotowanych przez zespół trenerów i trenerek Ery Ewaluacji na potrzeby szkoleń „Od badania do działania, czyli 3P – prosta, praktyczna i potrzebna ewaluacja w szkole”, realizowanych w ramach projektu nadzoru pedagogicznego w partnerstwie z ORE i UJ. Konceptcja badania zakłada, że badanie jest prowadzone przez zespoły nauczycieli uczących jeden oddział, a zebrane dane są wykorzystywane do wyciągania wniosków i planowania działań na poziomie pracy pojedynczych nauczycieli, zespołu oraz całej szkoły.

¹⁷⁵ Źródło: *Materiały szkoleniowe – szkolenie dla dyrektorów realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego przez Ery Ewaluacji w partnerstwie z UJ i ORE.*

Przykład 1 – Obszar: Stosowanie metod i form pracy sprzyjających uczeniu się uczniów

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
1	Które wykorzystywane przez nauczyciela metody uznawane są przez uczniów za szczególnie pomocne w uczeniu się?	Skuteczność stosowanych metod i form pracy w zakresie wpływu na uczenie się uczniów	Uczniowie	Pole siłowe – nauczyciele stosujący to pytanie pytają o własne lekcje	<p>Jakie metody i formy pracy stosowane podczas lekcji przez nauczyciela pomagają Ci się uczyć? Odpowiedz w czterech polach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Najbardziej pomaga mi w uczeniu się na lekcji, gdy... ++ • Pomaga mi w uczeniu się na lekcji, gdy... + • Trudno mi uczyć się na lekcji, gdy... – • Zupełnie nie uczę się na lekcji, gdy --
			Uczniowie	Gadająca ściana – nauczyciele stosujący to pytanie pytają o własne lekcje	Opisz sposoby pracy na lekcji, które pomagają ci się uczyć.
			Uczniowie	Termometr – nauczyciele stosujący to pytanie pytają o własne lekcje	<p>Sposoby pracy, które pomagają mi uczyć się na lekcji.</p> <p>Skala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • -20 – Stosowane podczas zajęć metody pracy nie pomagają mi się uczyć • +20 – Stosowane podczas zajęć metody pomagają mi się uczyć

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
2	Jakie metody i formy pracy w największym stopniu wpływają na motywację uczniów do uczenia się?	Skuteczność stosowanych metod i form pracy w zakresie wpływu na uczenie się uczniów	Nauczyciel	Obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> • Które z metod zastosowanych podczas lekcji wzbudziły największe zainteresowanie uczniów? • W trakcie których form pracy uczniowie byli najbardziej zaangażowani? • W trakcie których form pracy uczniowie byli najmniej zaangażowani/byli znużeni?
			Uczniowie	Poczta – nauczyciele stosujący to pytanie pytają o własne lekcje	<p>Do wyboru:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dzisiaj najbardziej byłem/am zainteresowany/a lekcją kiedy... • Dzisiaj najmniej byłem/em zainteresowany/a lekcją kiedy... • Zaciekawito mnie... • Nudziłam/em się, gdy...
			Uczniowie	Linia czasu – nauczyciele stosujący to pytanie pytają o własne lekcje	<p>Zaznacz na linii czasu obrazującej całą lekcję, jaki był Twój poziom zaangażowania</p> <p>[Nauczyciel wybiera momenty pomiaru w trakcie pracy lub na zakończenie pracy daną metodą]</p>

Przykład 2 – Obszar: Tworzenie przez nauczycieli na lekcjach sytuacji sprzyjających wykorzystaniu uczniowskiej wiedzy w praktyce

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
1	Jakie pozaszkolne doświadczenia uczniów nauczyciele wykorzystują na swoich lekcjach?	Użyteczność podejmowanych przez nauczycieli działań dla uczniów	Nauczyciele	Obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> Jakie aktywności na lekcji służą integracji wiedzy szkolnej z doświadczeniami pozaszkolnymi uczniów? Jakie pozaszkolne doświadczenia uczniów nauczyciel wykorzystuje na swoich lekcjach?
			Uczniowie	Gadająca ściana – nauczyciel prosi uczniów, by uwzględnili jego lekcje	<ul style="list-style-type: none"> Jaką wiedzę/doświadczeniami spoza szkoły dzieliłeś się na lekcjach [nazwa przedmiotu] – przyklej kartki z przykładami?
			Rodzice	Termometr	<p>Moje dziecko wykorzystuje zdobytą w szkole wiedzę w praktyce... +20</p> <ul style="list-style-type: none"> bardzo często -20 nigdy
			Nauczyciele	Gadająca ściana	<ul style="list-style-type: none"> Jakie doświadczenia uczniów spoza szkoły były wykorzystane przeze mnie na lekcjach w ostatnim czasie?

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
2	Jak nauczyciele pomagają uczniom zobaczyć związek między tym, czego uczą się w szkole a pozaszkolną rzeczywistością?	celowość działań podejmowanych przez nauczycieli	Nauczyciele	Obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> • Jakie działania nauczyciel podejmuje na lekcji, które pomagają uczniom zobaczyć związek między tym, co się dzieje na lekcji a pozaszkolną rzeczywistością? • Która metoda, forma zastosowana na lekcji pomagała uczniom w łączeniu tego, co się dzieje na lekcji z rzeczywistością pozaszkolną? Co o tym świadczy?
			Uczniowie	Róża wiatrów – nauczyciel prosi uczniów, by uwzględnili jego lekcje	<p>Jak często podczas lekcji zdarzają się następujące sytuacje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się ich doświadczeniami pozaszkolnymi, które są związane z tematem lekcji. • W trakcie lekcji korzystam z moich pozaszkolnych doświadczeń, ale bez udziału nauczyciela. • Nauczyciel zadaje zadania domowe, w których korzystam ze swoich pozaszkolnych doświadczeń. <p>Na lekcji realizujemy tematy, w których mogę wykazać się wiedzą zdobytą poza szkołą.</p>
			Nauczyciele	Sortowanie	<p>Pudełka: Zawsze – często – czasami – nigdy</p> <p>Stwierdzenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przed każdą lekcją planuję elementy wykorzystania wiedzy w praktyce... • Wybierając program nauczania planuję działania związane z wykorzystaniem wiedzy w praktyce... • Zajęcia pozalekcyjne planuję tak, by uczniowie mogli praktycznie wykorzystać zdobytą wiedzę... • Uzgadniam z innymi nauczycielami, w jaki sposób będziemy wykorzystywać wiedzę zdobywaną na różnych przedmiotach...

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
3	<p>Jak nauczyciele rozwijają umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce przez uczniów? Jak wielu nauczycieli to robi i jak często?</p>	<p>POWSZECHNOŚĆ działań nauczycieli (w zakresie rozwijania umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce przez uczniów i w zakresie współpracy nauczycieli na rzecz rozwijania umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce przez uczniów); zaangażowania uczniów</p>	Nauczyciele	<p>Obserwacje koleżeńskie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jakiej aktywności na lekcji służą integracji wiedzy szkolnej z doświadczeniami pozaszkolnymi uczniów? • Które działania nauczycieli rozwijające umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce angażują wszystkich uczniów? • Jaka część uczniów mogła wskazać/zastosować wiedzę w praktyce? W jakich sytuacjach?
			Uczniowie	<p>Sortowanie – nauczyciele stosujący to pytanie; pytają o własne lekcje</p>	<p>Pudełka: Zawsze – często – czasami – nigdy</p> <p>Stwierdzenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na lekcjach nauczyciel zachęca mnie do zastanowienia się, jak mogę wykorzystać w praktyce to, czego się uczę. • Na lekcjach uczestniczę w doświadczeniach/ praktycznych pokazach. • Praca domowa dotyczy praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. • Wiadzę, że mogę w praktyce wykorzystać to, co było na lekcji.

Przykład 3 – Obszar: Działania nauczycieli w zakresie indywidualizacji pracy (planowanie, realizacja, monitorowanie, analiza i wnioskowanie, modyfikacje) w klasie o dużym zróżnicowaniu uczniów pod względem

Lp.	Pytania badawcze	Kryteria ewaluacyjne	Kogo pytamy/ respondent	Metoda	Pytanie/polecenie
1	Jak nauczyciele uwzględniają różnice w stylach uczenia się poszczególnych uczniów?	Adekwatność nauczycielskich działań do potrzeb uczniów	Nauczyciele/ uczniowie	Obserwacja koleżeńska	<ul style="list-style-type: none"> W jaki sposób nauczyciel różnicuje metody pracy, aby uwzględnić różne style uczenia się poszczególnych uczniów? Jak uczniowie reagują na te działania nauczyciela? W trakcie których form pracy uczniowie byli najbardziej zaangażowani? W trakcie których form pracy uczniowie byli najmniej zaangażowani/byli znużeni?
			Uczniowie	Gadająca ściana – nauczyciele stosujący to pytanie, pytają o własne lekcje	<ul style="list-style-type: none"> Jakie sposoby pracy na lekcji pomagają Ci się uczyć?
			Uczniowie	Róża wiatrów – nauczyciele stosujący to pytanie, pytają o własne lekcje	Określ, w jakim stopniu chciał(a)byś, aby dane metody i formy pracy były stosowane na lekcji? (na ramionach róży znajdują się poszczególne metody pracy).

O autorach

AGNIESZKA BOREK – socjolożka, badaczka społeczna i edukatorka. Uczestniczyła w kilkudziesięciu projektach badawczych dla instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych. Zaangażowana w edukację dorosłych. Bada zagadnienia związane z procesami edukacyjnymi realizowanymi w szkołach oraz uczeniem się szkoły jako instytucji. Koordynatorka po stronie Ery Ewaluacji projektu systemowego „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Superwizorka szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli, które są realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego. Członkini zespołu metodologicznego Systemu Ewaluacji Oświaty. Lokalna liderka Stowarzyszenia Dobra Edukacja, które stawia sobie za cel wypracowywanie i upowszechnianie nowatorskich i efektywnych rozwiązań programowych i organizacyjnych, które służą dobrej edukacji.

JAROSŁAW DURSZEWICZ – starszy specjalista ds. szkoleń w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczyciel historii i WOS, 7 lat na stanowisku dyrektora szkoły podstawowej w zespole z przedszkolem, 9 lat na stanowisku dyrektora liceum ogólnokształcącego w zespole z gimnazjum. Autor innowacji i eksperymentu pedagogicznego. Ekspert analizy EWD. Współpracuje z publicznymi i niepublicznymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli w zakresie szkoleń dyrektorów i nauczycieli. Prowadzi warsztaty dla nauczycieli i dyrektorów oraz jednostek samorządu terytorialnego. Od roku 2009 członek zespołu i trener w projekcie „Program Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły” realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Ery Ewaluacji. Zajmuje się szkoleniem wizytatorów do spraw ewaluacji, dyrektorów w zakresie ewaluacji wewnętrznej i nauczycieli badaczy. Od 2014 r. ekspert i trener w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” realizowanym przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji. Uczestnik szkoły coachingu.

BOGUMIŁA JARKA – nauczyciel dyplomowany z 28-letnim stażem pracy w oświacie, w tym na stanowisku nauczyciela, dyrektora szkoły i wizytatora;

ekspert z listy MEN dla członków komisji kwalifikacyjnych; zastępca przewodniczącego komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Wojewodzie Mazowieckim; obecnie ewaluator.

NORBERT KARASZEWSKI – psycholog mający ponad dziesięcioletnie doświadczenie w pracy profilaktycznej i terapeutycznej w Miejskim Ośrodku Profilaktyki i Wczesnej Terapii Uzależnień w Lubinie; posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej w Niepublicznym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Od kilku lat zajmuje się coachingiem indywidualnym i grupowym dla nauczycieli i rodziców oraz szkoleniami z zakresu rozwijania umiejętności wychowawczych, tj. dyscypliną w klasie i szkole, motywowaniem do nauki itp. Autor programu „Przyjazna szkoła – szkoła wolna od przemocy”, realizowanego w roku szkolnym 2009/2010 w 15 szkołach podstawowych i gimnazjach z terenu miasta Lubina. Członek zespołu ekspertów Ery Ewaluacji wspierających szkoły i placówki w ewaluacji wewnętrznej.

EMILIA KOWALCZYK-RUMAK – socjolożka, polonistka, nauczycielka i trenerka. Pracowała w szkołach od podstawowej do ponadgimnazjalnej, była wizytatorką w Kuratorium Oświaty w Warszawie, specjalistką ds. merytorycznych i koordynatorką w projekcie „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III” oraz koordynatorką w projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”. Posiada doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla nauczycieli i kadry zarządzającej. Obecnie pracuje w Zespole szkolnym w Cegłowie, gdzie pełni funkcję dyrektora.

TOMASZ KASPRZAK – socjolog, ewaluator i trener. Pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych (Zespół Badań Nauczycieli). W latach 2002–2010 członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe, administrację publiczną inicjatywy wspólnotowe. Od 2009 roku członek zespołu realizującego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły. W latach 2010–2012 koordynator projektu Laboratorium Mikrobadań IBE. Członek zespołu ekspertów Ery Ewaluacji wspierających szkoły i placówki w ewaluacji wewnętrznej.

BEATA MAŁEK – nauczyciel dyplomowany, Dyrektor Przedszkola Publicznego Nr 10 w Radomiu. Ukończyła studia podyplomowe na kierunku: zarządzanie

oświatą i studia menagerskie, w 2000 r. studia magisterskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach filia w Piotrkowie Trybunalskim. Studiowała nauczanie początkowe w Kolegium Nauczycielskim w Radomiu. Autorka wielu programów i innowacji opracowanych dla dzieci zgodnie z ich potrzebami i możliwościami: Programu adaptacyjnego „Nasz region i Polska”, Promocja i profilaktyka zdrowia już w przedszkolu”, „Wędrówki i zabawy małego ekologa”, „Żyję aktywnie i zdrowo”. Kreatywny nauczyciel i dyrektor. Jest mężatką, ma dwoje dzieci. Mieszka wraz z rodziną w Radomiu.

KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA – socjolog, socjoterapeutka, eduktor. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej. Prowadzi szkolenia, konsultacje dla nauczycieli dotyczące pracy nad dyscypliną w klasie, rozwoju klasy, profilaktyki, przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej, motywowania do nauki i zmiany w zachowaniu oraz z zakresu ewaluacji.

MARZENA SIEJEWICZ – nauczycielka języka polskiego, 8 lat doradca metodyczny języka polskiego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Lublinie, koordynatorka zespołu sprawdzającego egzamin gimnazjalny. Przez 15 lat była dyrektorką szkoły – najpierw dużego gimnazjum (38 oddziałów), później zespołu szkół ponadgimnazjalnych. Jest edukatorką (absolwentką ministerialnego kursu nadającego kwalifikacje w zakresie umiejętności edukatorskich), profesjonalnym trenerem (tytuł potwierdzony doskonaleniem umiejętności trenerskich). Ukończyła studia podyplomowe w zakresie nadzoru i ewaluacji. Jest specjalistą w zakresie oceniania i pomiaru dydaktycznego oraz analizy EWD (studia podyplomowe w zakresie pomiaru dydaktycznego i egzaminowania oraz szkoły EWD); pedagog (studia podyplomowe z pedagogiki), ekspert w zakresie systemowego zarządzania placówkami oświatowymi (uprawnienia do wdrażania systemów ISO i kontroli zarządczej w oświacie, konsultant ds. normy ISO), Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji 2012. Współpracuje z publicznymi i niepublicznymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli w zakresie szkoleń dyrektorów i rad pedagogicznych. Od roku 2009 członek zespołu i trener w projekcie „Program Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły”, ekspert i trener w projekcie „Przywództwo edukacyjne”.

DOROTA SKALIŃSKA – nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie z 30-letnim doświadczeniem. Dyrektor Zespołu Szkół Mechanizacji Rolnictwa i I LO im. Mikołaja Kopernika w Radomiu, wizytator Kuratorium Oświaty w Warszawie Delegatura w Radomiu, ewaluator. Obecnie Dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Grójcu.

EWA SZCZERBA – dyrektor Szkoły Podstawowej nr 5 w Mińsku Mazowieckim, autorka artykułów kierowanych do nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowych, ekspert MEN, drugi rok pełni funkcję Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji.

MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA – socjolog, badaczka społeczna i trenerka. Absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz Podyplomowego Studium Ewaluacji Programów Społecznych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zrealizowała kilkadziesiąt projektów badawczych dla organizacji pozarządowych i instytucji publicznych (m.in. Ministerstwo Kultury, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Instytut Badań Edukacyjnych, Centrum Komunikacji Społecznej m.st. Warszawy, Stowarzyszenie KLON/JAWOR, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce). Kierownik Działu Badań i Ewaluacji w Erze Ewaluacji. Wspiera szkoły w ich rozwoju, szkoląc dyrektorów i nauczycieli w zakresie prowadzenia ewaluacji, oraz jest członkinią zespołu tworzącego narzędzia ewaluacji zewnętrznej w szkołach i innych placówkach w ramach „Programu Wzmocnienia Systemu Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”.

JOANNA URBAŃSKA – mgr matematyki, mgr pedagogiki o specjalności zarządzania oświatą, obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pracowała jako nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej, policealnej szkoły zawodowej, pełniła funkcję dyrektora zespołu szkół (typy szkół wchodzące w skład zespołu: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum), była wizytatorem w Kuratorium Oświaty w Warszawie, specjalistą ds. merytorycznych: w projekcie „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”. Posiada doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla kadry zarządzającej. Jest czynnym egzaminatorem maturalnym matematyki. Obecnie pracuje na w kuratorium oświaty na stanowisku wizytatora, w szczególności zajmując się prowadzeniem ewaluacji zewnętrznych w szkołach i placówkach.

BARTŁOMIEJ WALCZAK – socjolog, antropolog kultury. Autor i współautor ponad pięćdziesięciu publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. „Anthropology Matters”, „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kontekstach”, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych. Autor ekspertyz i analiz dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. St. Batorego, Rzecznika Praw Obywatelskich, OECD, MultiKulturalni Center Praha i Narodowego Centrum Kultury. Od 2009 roku członek zespołu wprowadzającego reformę nadzoru pedagogicznego.

JAN STEFAN WLAZŁO – Jest magistrem filologii polskiej, doktorem nauk humanistycznych (temat pracy: Decyzje kierownicze dyrektorów szkół). Polski ekspert w programie TERM, autor 156 publikacji, w tym 19 książek. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu ewaluacji w pracy szkoły oraz organizacji pracy szkoły i roli nadzoru pedagogicznego: ECTED (European Consortium for Training, Enterprise and Development – Sheffield – U.K.); ASET (Accreditation Syndicate for Education and Training); TERM-IAE (PTH-contract Eindhoven Netherlands, I.P.S. Bristol U.K.) i inne, w tym polskie. Uczestnik międzynarodowych programów: PHARE-TERM, ARION (Program Unii Europejskiej), BRISTOL, i amerykańskich: DEMNET (tworzenie lokalnej demokracji) oraz AED (Academy for Educational Development) i również polskiego programu POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego). Szkolił wizytatorów, a także dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu i ekspertem w programie nadzoru pedagogicznego.

Szanowni Państwo Nauczyciele i Dyrektorzy szkół!

Otrzymujecie do ręki książkę niezwykłą. Jak rzadko kiedy w tej publikacji nastąpiło bardzo harmonijne połączenie najnowszych ustaleń dokonanych w teorii ewaluacji z pokazem ich zastosowania w praktyce szkoły. To książka dla dyrektorów i nauczycieli, pomagająca zorganizować systematyczną i pogłębioną refleksję nad jakością wykonywanej pracy edukacyjnej a po tej refleksji sięgnąć po praktyczne propozycje organizowania racjonalnej i użytecznej dla szkoły ewaluacji, przykłady do zastosowania wprost lub służących jako bardzo dobry wzór.

Ze wstępu autorstwa Jana Stefana Wlazło

Wszyscy dobrzy nauczyciele dążą do poprawy jakości pracy swojej i szkoły, a ewaluacja jest jednym z narzędzi, które mogą im w tym pomóc, o ile uruchamia autentyczną refleksję i prowadzi do podejmowania decyzji. Dobra ewaluacja wewnętrzna zawsze związana jest z rozwojem. Aby tak się stało, powinna być immanentną częścią każdego procesu, który dzieje się w szkole. Niniejsza publikacja pokazuje, jak to można osiągnąć.

Ze wstępu autorstwa Agnieszki Borek i Emilii Kowalczyk-Rumak



System Ewaluacji Oświaty
Nadzór pedagogiczny npseo.pl

 KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWY ŚRODEK ROZWOJU

 MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

 era ewaluacji

 CORE
Ośrodek
Badań i
Ewaluacji

 UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

 UNIA EUROPEJSKA
KRAJOWY FUNDUSZ SPÓŁCZNY

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego