



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

# BIULETYN PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH NR 2

ISSN 2082-2642

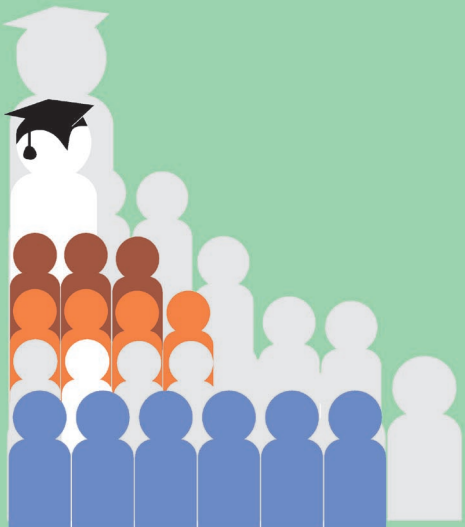
wrzesień 2011

## Szkoła i Uniwersytet

- wspólne działania na rzecz podniesienia jakości  
studenckich praktyk pedagogicznych



**Wydział Biologii UAM**  
Poznań 2011





**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



---

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

## **Biuletyn Praktyk Pedagogicznych Nr 2**

Materiały z II konferencji zorganizowanej  
w ramach projektu  
„Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania  
na rzecz podniesienia jakości studenckich  
praktyk pedagogicznych”

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Biologii

Poznań 2011

**Zespół redakcyjny:**

Bogdan Jackowiak (przewodniczący),

Agnieszka Cieszyńska,

Renata Dudziak,

Eliza Rybska

**Projekt okładki:**

Rafał Bajaczyk

Publikacja finansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3. „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe”.

© Copyright by: Wydział Biologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Poznań 2011

Wydawnictwo Kontekst

[www.wkn.com.pl](http://www.wkn.com.pl)

[kontekst2@o2.pl](mailto:kontekst2@o2.pl)

Słowo wstępne .....	6
---------------------	---

### **Część I**

#### **Ocena pierwszego roku realizacji projektu „Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych”**

Bogdan Jackowiak	
Przebieg i efekty pierwszego roku realizacji Projektu .....	8
Renata Dudziak i Ziemowit Kosiński	
Realizacja praktyk pedagogicznych w Projekcie – wyniki ankiet ewaluacyjnych .....	10
Agnieszka Cieszyńska	
Celnie wyznaczać cele – refleksja po pierwszym roku praktyk studenckich .....	15
Eliza Rybska	
Model praktyk ciągłych z perspektywy studentów i nauczycieli – zderzenie czy konsensus .....	20

### **Część II**

#### **Ewaluacja w teorii i praktyce szkolnej**

Anna Izabela Brzezińska	
Ewaluacja w praktyce szkolnej i systemie edukacji .....	32
Monika Bartosiewicz-Niziołek	
Ewaluacja – powód do obaw, czy okazja do rozwoju .....	39

## SŁOWO WSTĘPNE

---

Drugi zeszyt „Biuletynu Praktyk Pedagogicznych” [BPP] towarzyszy konferencji ewaluacyjnej, organizowanej w ramach projektu „Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Zasadniczym celem konferencji jest podsumowanie pierwszego roku realizacji Projektu, w którym uczestniczą studenci Wydziału Biologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbywający praktyki pedagogiczne w 36 szkołach zlokalizowanych na terenie Poznania.

Opinie dotyczące wspólnych działań realizowanych przez poznańskie szkoły i Uniwersytet zaprezentują przedstawiciele Wydziału Biologii oraz dyrektorzy szkół, tworzący kolejne „Grupy Sterujące”. Można oczekiwać, że w nieskrępowanej wymianie poglądów wezmą udział także nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy sprawujący opiekę nad studentami – praktykantami. Liczymy także na aktywność i udział w dyskusji samych studentów.

W czasie konferencji podejmowana jest również refleksja nad teoretycznymi i praktycznymi aspektami procesu ewaluacji, a w szczególności nad jej miejscem w praktyce szkolnej.

Mam nadzieję, że drugi zeszyt „Biuletynu Praktyk Pedagogicznych” spotka się z co najmniej tak życzliwym przyjęciem uczestników Projektu, jak zeszyt pierwszy, towarzyszący konferencji inauguracyjnej.

Dziekan Wydziału Biologii  
prof. dr hab. Bogdan Jackowiak

**OCENA PIERWSZEGO ROKU REALIZACJI  
PROJEKTU „SZKOŁA I UNIWERSYTET –  
WSPÓLNE DZIAŁANIA NA RZECZ  
PODNIESIENIA JAKOŚCI STUDENCKICH  
PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH”**

## **PRZEBIEG I EFEKTY PIERWSZEGO ROKU REALIZACJI PROJEKTU**

Mija pierwszy rok realizacji projektu „*Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych*”. Zgodnie z harmonogramem dokonujemy okresowej analizy i oceny przebiegu oraz efektów przedsięwzięcia, którego celem jest wprowadzenie do rzeczywistości szkolnej nowego modelu praktyk pedagogicznych, skutecznego w kształceniu kreatywnego i refleksyjnego nauczyciela-wychowawcy przyrody oraz biologii.

Projekt zainaugurowano 20 września 2010 roku w siedzibie Wydziału Biologii UAM w Poznaniu, w obecności Władz Rektorskich i Wielkopolskiego Kuratora Oświaty. W czasie konferencji przedyskutowano istotę, cele, zadania, zasady uczestnictwa oraz harmonogram Projektu. Tego samego dnia przystąpiono do realizacji zadań, które można ująć w poniższych grupach.

### **Zarządzanie Projektem**

Zarząd Projektu umieszczono się na Wydziale Biologii UAM w Poznaniu, a w jego skład wchodzi: kierownik i asystent kierownika projektu, 2 koordynatorów programowych, specjalista ds. promocji, specjalista ds. monitoringu i ewaluacji, specjalista ds. finansów, specjalista ds. zamówień publicznych, administrator strony internetowej. W zarządzaniu strategicznym brały udział dwie grupy sterujące, w skład których wchodziły dyrektorzy szkół podstawowych i gimnazjów: I półrocze – szkoły podstawowe nr 7, 15, 51; gimnazja nr 44, 58, 67; II półrocze – szkoły podstawowe nr 3, 20, 38; gimnazja nr 4, 7, 10.

### **Organizacja i przebieg studenckich praktyk pedagogicznych**

W praktykach pedagogicznych uczestniczyło 29 studentów II roku biologii, specjalności „nauczanie biologii i przyrody”. Zajęcia odbywały się w 12 szkołach podstawowych i 12 gimnazjach, pod opieką 12 pedagogów i psychologów oraz 12 nauczycieli.

W trzecim i czwartym semestrze studenci zrealizowali następujące praktyki pedagogiczne w szkole podstawowej w łącznym wymiarze 120 godzin: (1) dydaktyczną – rotacyjną [6 godz.],



(2) psychologiczno-pedagogiczną – stanowiącą wstęp do praktyki ciągłej [2 godz.], (3) dydaktyczną – śródroczną [14 godz.], (4) psychologiczno-pedagogiczną – śródroczną [10 godz.], (5) psychologiczno-pedagogiczną – ciągłą [8 godz.], (6) dydaktyczną – ciągłą [80 godz.].

W czwartym semestrze swoich studiów, studenci rozpoczęli realizację praktyk pedagogicznych w szkołach gimnazjalnych (łącznie 32 godz.). Wzięli udział w następujących praktykach: (7) dydaktycznej rotacyjnej [6 godz.], (8), dydaktycznej – śródrocznej [14 godz.], (9) psychologiczno-pedagogicznej – śródrocznej [10 godz.] oraz (10) psychologiczno-pedagogicznej, stanowiącej wstęp do praktyki ciągłej w gimnazjach [2 godz.]. Pozostałe praktyki w gimnazjach – w wymiarze – 88 godz. odbędą się w trakcie V semestru studiów.

Studenckie praktyki pedagogiczne podlegały ewaluacji, a jej wyniki zamieszczone są w niniejszym Biuletynie, głównie w artykule R. Dudziak i Z. Kosińskiego. Echa odbytych praktyk pobrzmiwają także w rozdziałach autorstwa A. Cieszyńskiej oraz E. Rybskiej.

### **Warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli - opiekunów praktyk pedagogicznych**

Już w dniu konferencji inauguracyjnej, tj. 20.09.2010 roku odbyło się szkolenie z zakresu obsługi środków multimedialnych i działania platformy moodle, w którym uczestniczyło 23 nauczycieli i pedagogów ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. W dniach 25-26. 09. 2010 roku, w Ośrodku Leśnym w Puszczykowie miały miejsce warsztaty z zakresu komunikacji interpersonalnej, w których wzięło udział 20 nauczycieli. Dwudniowe warsztaty (17-18.09.2011 r.) w Dymaczewie Nowym zgromadziły 21 nauczycieli, którzy poprzez zajęcia praktyczne próbowali odpowiedzieć na pytanie: „Jak prowadzić zajęcia w terenie nie mając poczucia straconego czasu?

### **Warsztaty dla studentów specjalizacji nauczycielskiej**

Studenci specjalizacji nauczycielskiej wzięli udział w dwudniowych warsztatach z komunikacji interpersonalnej (22-24.10.2010 r., w Ośrodku Leśnym w Puszczykowie, 60 osób) oraz zastosowania multimedialnych środków dydaktycznych (26-27.03.2011, 25 osób z I roku i 2-3.04.2011, 25 osób z II roku). Ponadto odbyły się zajęcia terenowe: 3.11.2010 r., w Gdyni – Akwarium Gdyńskie MIR i Pomorski Park Naukowo-Technologiczny (28 studentów II roku) oraz w poznańskiej palmiarni (22.01.2011 – 20 osób, 29.01.2011 – 22, 05.02.2011 – 14). Wymiana informacji i kształcenie na odległość, promocja Projektu

Od początku realizacji projektu udostępniona została strona internetowa [www.siup.amu.edu.pl](http://www.siup.amu.edu.pl), która z założenia ma pełnić nie tylko rolę kanału komunikacyjnego między uczestnikami tego przedsięwzięcia. Wyposażona w narzędzia kształcenia na odległość, powinna być wykorzystywana także w tym zakresie. Strona internetowa to także jedno z najważniejszych sposobów promocji działań i efektów Projektu.

### **Wyposażenie szkół i Wydziału Biologii**

Szkoły uczestniczące w Projekcie zostały wyposażone w nowoczesne środki dydaktyczne o łącznej wartości przekraczającej 235 tys. zł. Zakupiono m.in.: tablice interaktywne, projektory multimedialne, komputery, mikroskopy wyposażone w kamery, wizualizery do mikroskopów, zestawy preparatów mikroskopowych i modele anatomiczne.

Wydział Biologii wzbogacił się o zbiór książek, podręczników i innych publikacji pedagogicznych oraz zakupił wyposażenie do klasopracowni, której utworzenie zostało zaplanowane w Projekcie.

**Renata Dudziak**

Wydziałowa Pracownia Dydaktyki Biologii i Przyrody, Wydział Biologii, UAM

**Ziemowit Kosiński**

Zakład Biologii i Ekologii Ptaków, Wydział Biologii, UAM

## **REALIZACJA PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W PROJEKCIE – WYNIKI ANKIET EWALUACYJNYCH**

---

Praktyki pedagogiczne realizowane przez studentów specjalności nauczycielskiej na Wydziale Biologii UAM w roku akademickim 2010/11 objęte były programem wypracowanym w ramach projektu POKL „Szkoła i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych”. W pierwszym roku trwania projektu studenci II roku zrealizowali pełen cykl praktyk, obejmujący praktyki rotacyjne, śródroczne i ciągłe, na poziomie szkoły podstawowej oraz praktyki rotacyjne i śródroczne na poziomie szkoły gimnazjalnej. Odbyli także pełen cykl spotkań z pedagogami szkolnymi w szkołach podstawowych i dokonali obserwacji uczniów przygotowując analizę przypadku oraz rozpoczęli spotkania z pedagogami na poziomie szkoły gimnazjalnej.

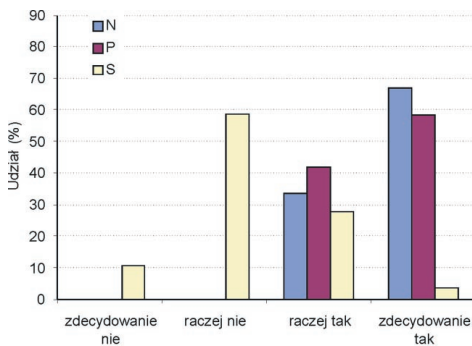
Nauczyciele i pedagodzy oraz studenci po zrealizowaniu pełnego cyklu praktyk w szkołach podstawowych wypełnili ankiety ewaluacyjne. W badaniach wzięli udział wszyscy uczestnicy tego etapu projektu, ankiety wypełniło 12 nauczycieli, 12 pedagogów/psychologów oraz 29 studentów.

W trakcie ewaluacji respondenci odpowiadali zarówno na pytania zamknięte – skategoryzowane, jak i wyrażali swoje opinie w formie opisowej. W pytaniach zamkniętych ankietowani mieli do wyboru cztery kategorie odpowiedzi: „zdecydowanie nie”, „raczej nie”, „raczej tak”, „zdecydowanie tak”.

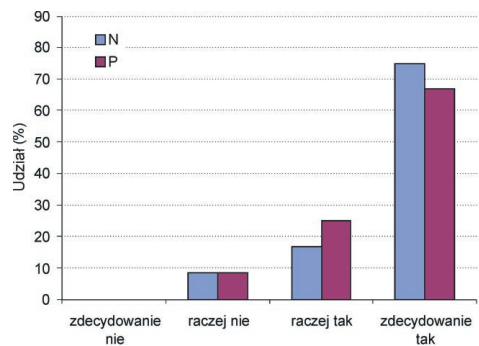
W celu wskazania czy między grupami respondentów istnieją istotne statystycznie różnice dotyczące wyrażanych opinii zastosowano test  $\chi^2$ . W przypadku analizy rozkładu dwóch kategorii ( $df=1$ ) zastosowano test  $\chi^2$  z poprawką Yatesa.

Analiza uzyskanych odpowiedzi wskazuje, że w ponad 90% przypadków ankietowani studenci-praktykanci wyrazili pozytywną opinię dotyczącą spełnienia oczekiwań związanych z praktykami (55% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 38% „raczej tak”). Tylko dwie osoby określiły, że praktyki „raczej nie” spełniły ich oczekiwania. Wszyscy nauczyciele zadeklarowali, że opieka nad praktykantami była dla nich pozytywnym doświadczeniem. Podobne zdanie przeważało w grupie pedagogów pracujących z praktykantami, wśród których 91% było zadowolonych z pracy ze studentami (jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie).

Uczestnicy praktyk zwracali uwagę na ograniczenia czasowe, którym one podlegały. Studenci podkreślali, że pomimo reorganizacji zajęć na Uczelni, odbywanie praktyk w ciągu roku akademickiego jest niedogodne, a idealna byłaby sytuacja, kiedy to podczas realizacji praktyk ciągłych nie byłoby żadnych zajęć na Uczelni. Na uciążliwość z tym związane szczególną uwagę zwróciły osoby studiujące dwa kierunki. Nauczyciele mający doświadczenie w realizacji praktyk sprzed Projektu podkreślali, że dzięki zwolnieniu studentów z zajęć na Uczelni istniała możliwość dokładnego omówienia każdej prowadzonej i obserwowanej przez nich lekcji. Przeprowadzenie praktyk ciągłych dla trzech studentów w ciągu miesiąca wymagało jednak dużego wysiłku i niejednokrotnie czas praktyk przekraczał założone ramy. Analiza odpowiedzi zawartych w kwestionariuszu wskazuje, że poszczególne grupy respondentów różniły się istotnie w ocenie terminu realizacji praktyk ( $\chi^2=26,6$ ;  $df=2$ ;  $P<0,001$ ; ze względu na wartości oczekiwane  $<5$  wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne). Z terminu realizacji praktyk zadowoleni byli nauczyciele i pedagodzy, podczas gdy większość studentów było raczej niezadowolonych z okresu realizacji praktyk (Ryc. 1).



**Ryc. 1.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12), pedagogów (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy termin realizacji praktyk był dobrze dopasowany do organizacji roku szkolnego /akademickiego



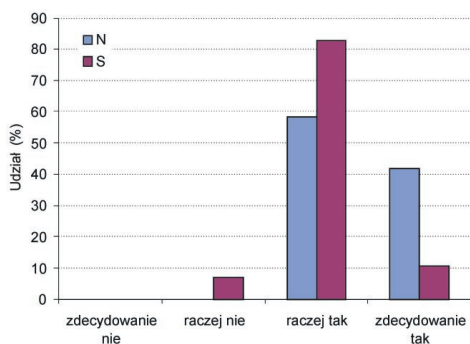
**Ryc. 2.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N=12) i pedagogów (N=12) na pytanie: czy bieżący kontakt z praktykantami przebiegał bez komplikacji

Nauczyciele i pedagodzy różnili się w ocenie obciążenia związanego z realizacją praktyk ( $\chi^2=9,0$ ;  $df=2$ ;  $P=0,01$ ). Wszyscy pedagodzy stwierdzili, że praktyki nie były dla nich dużym obciążeniem czasowym, podczas gdy podobną opinię wyraziło jedynie 50% nauczycieli; dla pozostałych nauczycieli praktyki stanowiły „raczej duże” obciążenie czasowe.

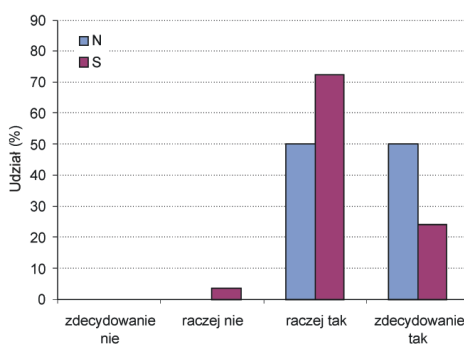
Zarówno nauczyciele, jak i pedagodzy zaangażowani w realizację praktyk pedagogicznych byli zadowoleni ze współpracy z nauczycielami akademickimi przygotowującymi studentów do odbywania praktyk (w każdej z grup 83% respondentów odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 17% „raczej tak”).

W większości przypadków nauczyciele i pedagodzy prowadzący praktyki zadeklarowali dobry bieżący kontakt ze studentami realizującymi praktyki (Ryc. 2), a różnice między badanymi grupami były statystycznie nieistotne ( $\chi^2=0,0$ ;  $df=1$ ;  $P=1,000$ ; ze względu na wartości oczekiwane  $<5$  wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne).

Nauczyciele wyrazili opinię, że studenci wykazywali się odpowiednim zasobem wiedzy merytorycznej oraz umiejętnościami dydaktycznymi niezbędnymi do prowadzenia lekcji przyrody. Oceny opiekunów praktyk pokrywały się z samooceną dokonaną przez studentów ( $\chi^2=0,02$ ;  $df=1$ ;  $P=0,892$ ; ze względu na wartości oczekiwane  $<5$  wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne). Podobny wzorzec odpowiedzi odnotowano w przypadku umiejętności dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia lekcji ( $\chi^2=0,2$ ;  $df=1$ ;  $P=0,645$ ). Studenci byli jednak bardziej krytyczni, niż nauczyciele, w ocenie swojego przygotowania merytorycznego i metodycznego do nauczania przyrody i częściej wybierali odpowiedź „raczej tak” (Ryc. 3 i 4). Jest to sygnał, że studenci II roku wciąż odczuwają potrzebę kształcenia się.

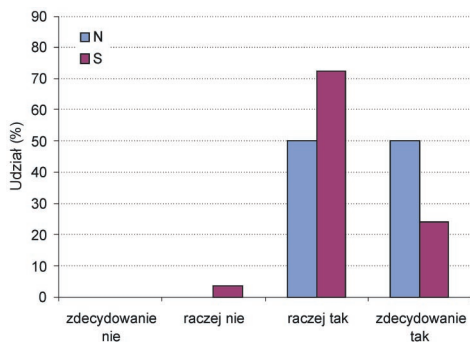


**Ryc. 3.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy studenci wykazali się odpowiednim zasobem wiedzy merytorycznej niezbędnej do prowadzenia lekcji przyrody



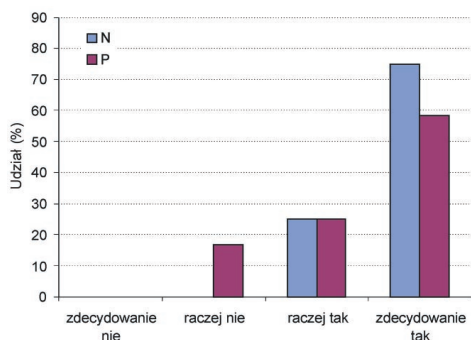
**Ryc. 4.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy studenci byli dobrze przygotowani w zakresie dydaktyki

Oceny pedagogów, jak i samoocena studentów w zakresie przygotowania do realizacji zadań pedagogicznych nie różniły się istotnie ( $\chi^2=0,2$ ;  $df=1$ ;  $P=0,645$ ; wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne). W obu przypadkach oceny były pozytywne (Ryc. 5).

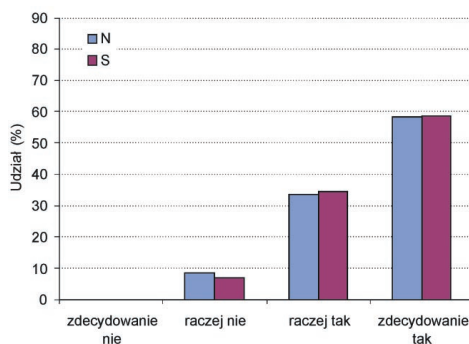


**Ryc. 5.** Rozkład częstości odpowiedzi pedagogów (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy studenci posiadali odpowiednią wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii

W opinii nauczycieli i pedagogów studenci dobrze wywiązywali się ze stawianych im w ramach praktyk zadań ( $\chi^2=0,6$ ;  $df=1$ ;  $P=0,421$ ) (Ryc. 6). Nauczyciele i studenci w podobny sposób ocenili terminowość przedstawiania konspektów ( $\chi^2=0,2$ ;  $df=1$ ;  $P=0,618$ ; wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne) (Ryc. 7). Opisując zaangażowanie studentów w realizację praktyk nauczyciele oraz pedagodzy podkreślali ich sumienność, zdyscyplinowanie i inicjatywę w prowadzeniu zajęć. Również pedagodzy wskazywali na dobre wypełnianie zadań przez studentów, zaangażowanie i chęć do pracy.



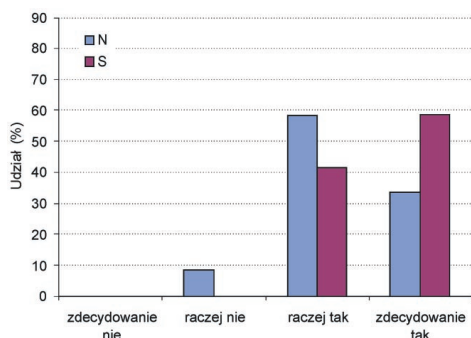
**Ryc. 6.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie dotyczące wywiązywania się studentów ze stawianych im w ramach praktyk zadań



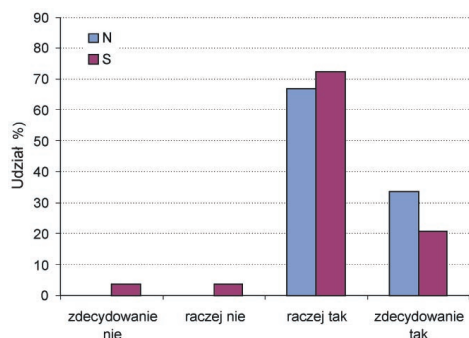
**Ryc. 7.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie dotyczące terminowości przedstawiania konspektów lekcji przez praktykantów

Wszyscy nauczyciele odpowiedzieli twierdząco na pytanie dotyczące prowadzenia przez praktykantów lekcji z zastosowaniem różnych metod nauczania. Według opinii większości nauczycieli i wszystkich studentów uczniowie byli zadowoleni z lekcji prowadzonych przez praktykantów ( $\chi^2=0,2$ ;  $df=1$ ;  $P=0,645$ ; wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne) (Ryc. 8).

Ważnym elementem realizacji oraz przeprowadzania bieżącej oceny postępów studentów był formularz do obserwacji lekcji. Wszyscy nauczyciele oraz zdecydowana większość studentów pozytywnie oceniła jego przydatność, a zaobserwowane różnice nie były istotne ( $\chi^2=0,02$ ;  $df=1$ ;  $P=0,892$ ; wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi – pozytywne i negatywne) (Ryc. 9).



**Ryc. 8.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy uczniowie byli zadowoleni z lekcji prowadzonych przez praktykantów



**Ryc. 9.** Rozkład częstości odpowiedzi nauczycieli (N = 12) i studentów (N = 29) na pytanie: czy formularz do obserwacji lekcji był dobrze przygotowany

Przeprowadzone analizy wskazują, że praktyki realizowane w ramach projektu „Szkola i Uniwersytet – wspólne działania na rzecz podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych spełniły oczekiwania biorących w nich udział nauczycieli, pedagogów i studentów.

Jakość realizacji studenckich praktyk pedagogicznych podwyższyła się dzięki wypracowaniu formuły zakładającej ścisłą współpracę Uczelni – nauczycieli akademickich oraz Szkoły – grona pedagogicznego zaangażowanego w przyjęcie i prowadzenie studentów – praktykantów.

Osoby zaangażowane w realizację studenckich praktyk pedagogicznych w ramach projektu „Szkoła i Uniwersytet” dokładały wielu starań, aby jakość tego przedsięwzięcia była jak najwyższa. Szczególnie ważne były działania związane z rozwiązaniami przyczyniającymi się do prawidłowego rozłożenia praktyk w czasie. Dyrektorzy szkół realizujących projekt dokonywali m.in. zmiany szkolnego planu lekcji tak, aby studenci wraz z nauczycielem akademickim mogli uczestniczyć w praktykach rotacyjnych lub śródrocznych. Nauczyciele – opiekunowie praktyk umożliwili studentom obserwowanie oraz prowadzenia lekcji także w klasach prowadzonych przez innych pracujących w danej szkole nauczycieli. Także od strony Uczelni dołożono wszelkich starań, aby studenci w trakcie praktyk byli jak najmniej obciążeni zajęciami dydaktycznymi, część zajęć rozpoczynała się po terminie praktyk, inne realizowane były wieczorami lub z wykorzystaniem platformy Moodle w systemie *blended learning*.

Nauczyciele i pedagodzy podkreślali, iż zaproponowana forma praktyk umożliwiła studentom zapoznanie się ze specyfiką pracy w szkole zarówno w aspekcie pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej. Pozytywnie wypowiedzieli się na temat organizacji i programu praktyk studenckich oraz współpracy z koordynatorami Projektu. Podkreślili, że praktyki te mocno angażują oraz aktywizują studentów i w zaproponowanej nowej formule dobrze przygotowują przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi.

## **CELNIE WYZNACZAĆ CELE – REFLEKSJA PO PIERWSZYM ROKU PRAKTYK STUDENCKICH**

---

Lubią rodzice i nauczyciele powtarzać dzieciom myśl Seneki Młodszeo: nie dla szkoły się uczysz, lecz dla życia. Przekonują o wartości podejmowanego wysiłku szkolnego, jako gwarancji wysokiej jakości życia teraz i w przyszłości. Jednocześnie, co bardziej refleksyjni zadają sobie pytanie, czy faktycznie mają rację. Czy proponowane uczniom formy aktywności, tak w zakresie wiedzy, jak umiejętności i postaw, będą dla uczniów znaczące również po opuszczeniu klasy szkolnej? Na ile szkolne nauczanie realizowane zgodnie z podstawą programową, pod presją egzaminów zewnętrznych jest formą przygotowania uczniów do życia, a na ile wiąże się jedynie z wtłaczaniem do głów uczniów kolejnych porcji informacji? Z ironią patrzymy na traktat mający nauczyć, jak pisać wiersze : *Lejek poetycki do napelniania głów w ciągu sześciu godzin niemiecką sztuką rymotwórczą* autorstwa George'a Harsdorffera wydany w 1647 roku w Norymberdze. Jednocześnie mamy czasem skłonność formułowania równie utopijnych celów planowanych lekcji.

Chlubimy się, że polscy uczniowie, gdy trafiają do szkół za granicą imponują posiadaną wiedzą. Jednakże, gdy przyglądamy się zestawieniom narodowości laureatów nagród naukowych, czy choćby na gruncie europejskim, wynikiem badań PISA okazuje się, że i owszem, wiedzę nasi uczniowie może i mają, lecz nie zawsze potrafią z niej korzystać.

Mówi się o Polskiej Szkole, że panuje w niej tradycyjny sposób nauczania, wywodzący się od postulatów Herbarta. Do cech charakterystycznych tego systemu można zaliczyć za Kupisiewiczem<sup>1</sup> :

- podział treści nauczania na przedmioty;
- uczeń, który nie ma wpływu na dobór realizowanych tematów;
- motywowanie ucznia oparte karach i nagrodach;
- współzawodnictwo uczniów;
- szkoła, jako jedyne miejsce uczenia się; tu uczeń ma za zadanie podporządkować się ustanowionym zasadom, w ciszy i skupieniu uczestniczyć w lekcji;
- uczenie się pamięciowe.

---

<sup>1</sup> Kupisiewicz c. *Podstawy Dydaktyki Ogólne*, PWN Warszawa 1994

Tymczasem rozwój nauk biologicznych i psychologicznych, zwłaszcza prace związane z badaniem procesu uczenia się już wiele lat temu zaowocowały krytyką tradycyjnej, Herbartowskiej dydaktyki. W opozycji, w pierwszej połowie XX wieku pojawił się progresywnizm edukacyjny. Zaczęły powstawać szkoły eksperymentalne, oparte na postulatach pedagogów tego nurtu. Byli to między innymi:

- John Dewey – twórca tzw. szkół pracy, w których uczniowie zdobywali wiedzę przez doświadczenie. Według Dewey’a poprzez samodzielne działanie związane z wykonywaniem codziennych czynności uczymy się prawdy, bo tylko to jest prawdziwe, co sprawdza się w działaniu. Dodatkowo podkreślał rolę społecznej aktywności, komunikowania się „rówieśników w wiedzy” wspólnie pracujących nad wybranym problemem.
- William Heard Kilpatrick – opisał i wskazał na rolę metody projektu w edukacji dzieci. Nie system lekcyjny miał regulować aktywność poznawczą uczniów, ale praca nad projektem, zdobywanie informacji, rozwiązywanie problemów. Wskazywał, że nie tyle przedmioty szkolne powinny determinować wiedzę, ile ta wiedza powinna być całościowa, zintegrowana, zdobyta na drodze aktywności, pełnego zaangażowania uczniów.
- Helena Parkhurst – autorka planu daltonskiego, promującego samodzielną pracę uczniów w tym jakże ważnym obszarze, jakim jest edukacja. Zakładała ona, że działania uczniów powinny być wyznaczone indywidualnymi możliwościami, tak by uczeń w zaufaniu do siebie wykazywał inicjatywę i odpowiedzialność za podjęte działanie. Warto podkreślić, że ten sposób pracy w szkole powstał, jako odpowiedź na zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności uczniów w klasach, z którymi nauczycielka musiała pracować jednocześnie, i w których jakże trudno pracować w sposób tradycyjny.
- Celestyn Freinet – kładł nacisk na swobodną ekspresję dziecka, podkreślał rolę doświadczenia i popełniania błędów. Freinet również krytykował nauczanie przedmiotowe, z podręcznikami do przedmiotu i odtwórczymi pracami uczniów.

Jak w tym kontekście przedstawia się edukacja u nas, teraz? Zastanówmy się, co jest celem edukacji przyrodniczej i biologicznej? Nauki te mają bardzo namacalny, z reguły łatwo obserwowalny i dostępny przedmiot badań. Jaki procent zajęć my, przyrodnicy realizujemy korzystając z tych dobrodziejstw, które mamy pod ręką? Jak często, wychodzimy z uczniami w szeroko rozumiany teren? Oczywiście, jest to czasochłonne, często kłopotliwe logistycznie. Bywa także kosztowne. Usprawiedliwień możemy znaleźć wiele. W opozycji mamy stare porzekadło: kto nie chce szuka powodu, kto chce szuka sposobu. Odwołam się do przykładu jednej z obserwowanych przez studentów w ramach projektu SIUP lekcji dotyczącej budowy kwiatu roślin okrytonasiennych. Lekcji prowadzonej przez dobrą nauczycielkę, i nie jest moją intencją krytyka tejże. Nauczycielka ta pięknie wyrysowała budowę kwiatu na tablicy, podpisała jego najważniejsze elementy. Uczniowie dzielnie przerysowali całość do swoich zeszytów, porównali ze schematem z książki. Był skądinąd kwiecień. Pod oknem na obrzeżach szkoły można było znaleźć kilka gatunków kwiatów. Studenci nie mogli nadziwić się, dlaczego uczniowie nie wyszli z klasy lub chociażby, dlaczego do klasy nie trafił żaden żywy okaz. Czyż nie ciekawiej było przeanalizować budowę kwiatów różnych gatunków roślin, wyciągnąć wnioski, spróbować samodzielnie narysować schemat i wreszcie na koniec, by nie prowadzić do nadmiernej relatywizacji wiedzy, porównać go ze schematem z tablicy czy podręcznika? Zatem wracając do celów nauczania biologii i przyrody, tych najbardziej ogólnych – czy nie warto mieć w pamięci konieczność wiązania poznania bezpośredniego z pośrednim? Maria



Montessori (1870-1952), lekarz i pedagog pisała: *W nowoczesnym społeczeństwie nie ma miejsca na ludzi, którzy mają tylko głowę, ani dla tych, którzy mają tylko ręce.*<sup>2</sup>

Schodząc do bardziej szczegółowego sposobu formułowania celów nauczania, należy jasno zdefiniować przedmiot zainteresowania tego artykułu. Przyjmuję tutaj, że gdy mówimy o celach nauczania, to mamy w intencji zakres ogólnych działań prowadzących do szczegółowych, zamierzonych zmian w uczniach, którzy w tych działaniach uczestniczą. Formułowanie celów ogólnych z reguły nie sprawia problemu, bo przez wzgląd na ich szerokość, polega na zapisie obieranego kierunku, np. zapoznanie uczniów z budową kwiatu roślin okrytonasiennych. Inaczej jest w przypadku sposobu zapisu celów szczegółowych podejmowanych działań edukacyjnych. Pamiętajmy, że pomysłów na to, w jaki systematyczny sposób to robić znajdziemy w literaturze wiele<sup>3</sup>. „W naszej szkole dość powszechnie przyjmuje się trzy podstawowe kategorie celów: poznawcze (reprezentacje poznawcze oraz umiejętności poznawcze), kształtujące (umiejętności psychomotoryczne) oraz wychowawcze (afektywne). Także najbardziej popularne taksonomie Blooma, Krathwohla i Harrow opierają się na tych trzech sferach”.<sup>4</sup> Podobnie przyjęty za Stawińskim w projekcie SIUP podział celów kształcenia wyodrębnia wiadomości, umiejętności oraz postawy i przekonania (będące wynikiem działań poznawczych i wychowawczych). Spotkało się to ze sprzeciwem niektórych nauczycieli przyzwyczajonych do wypracowanego przez siebie sposobu opisywania celów kształcenia. Pamiętać jednak należy, że w przypadku funkcjonowania w literaturze i praktyce szkolnej tak wielu podziałów celów, konieczne było dokonanie wyboru i stąd w konspekcie przyjętym w ramach projektu SIUP jeden, obowiązujący podział.

Kolejną kwestią jest sposób formułowania celów kształcenia. Skoro, z racji definicji, cele opisują oczekiwane zmiany, warto na tyle precyzyjnie je opisać, by móc adekwatnie dobrać wskaźniki i narzędzia pomiarów stopnia ich realizacji. Operacjonalizacja celów spotyka się czasem z krytyką. Można jej zarzucić, że przyjmuje ona behawioralne założenie, że skoro uczeń został poddany jakimś działaniom edukacyjnym, to w takim razie zaszła w nim oczekiwana zmiana. Jednakże krytyka operacjonalizacji to bardzo idealistyczny protest, zmieniający świadomość refleksyjnych nauczycieli, ale nieproponujący w zamian konkretnych rozwiązań. W praktyce im precyzyjniej cel zoperacjonalizowany, tym łatwiej jest mierzalny. Zatem w obszarze wiedzy zapis: uczeń wie..., uczeń zna..., a w obszarze umiejętności zapis: uczeń potrafi... trudno uznać za zoperacjonalizowany. Jak bowiem zmierzyć ten efekt? Skoro wie, to na przykład: wymienia, przedstawia, podaje wzór. Skoro potrafi, to na przykład korzystając z posiadanej wiedzy porównuje, projektuje, wykonuje schematyczny rysunek itd. Nie wszystkie zakładane efekty pracy na lekcji dają możliwość prostego, jednoznacznego pomiaru. Takimi wydają się być cele dotyczące działań poznawczych i wychowawczych prowadzące do wykształcenia kompetencji personalnych i społecznych.

Analiza studenckich portfolio, dokumentujących udział w praktykach ciągłych w szkole podstawowej pozwala zauważyć, że w obszarze wyznaczania celów:

- studenci starają się rozróżnić cele z obszaru wiedzy i umiejętności, zaznaczając związek obu obszarów, tj. starając się by teoria sprawdzała się w działaniu;

<sup>2</sup> [http://www.psychologia.vpbn.info/?title=Pedagogika\\_naturalistyczna](http://www.psychologia.vpbn.info/?title=Pedagogika_naturalistyczna). 8.09.2011 r.

<sup>3</sup> Zainteresowanych poszerzeniem wiedzy o różnych sposobach zapisów celów odsyłam do pracy Czesława Nosala: *Analiza i ocenaistniejących taksonomii celów nauczania*, wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1975 r.

<sup>4</sup> Dylak S. *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych. Ku praktyce refleksyjnej*. CENSA, Warszawa 2008

- dużym problemem bywa formułowanie celów kształcenia z zakresie postaw, zwłaszcza wiązanie realizowanego tematu zajęć z rozwojem świadomości uczniów;
- studenci precyzyjnie, adekwatnie do tematu operacjonalizują cele ogólne.

W niektórych analizowanych konspektach, za pięknie wyznaczonymi celami, nie szły adekwatne metody pracy na lekcji i taki przebieg zajęć, który by umożliwiał osiągnięcie tych celów. W tym zakresie konieczna jest jeszcze dalsza praca i samych studentów i osób, które odpowiadają za przygotowanie ich do zводу nauczyciela.

Analiza ankiet nauczycielskich, oceniających scenariusze i przeprowadzone w okresie praktyk ciągłych w szkole podstawowej lekcje, pozwoliła zauważyć, że nauczyciele skłonni byli przyznawać wysokie rangi kontrolowanym pracom.

Dla porównania, w poniższej tabeli przedstawiono procent wskazań dla poszczególnych kategorii oceny scenariusza lekcji (gdzie „a” było oceną najniższą a „e” najwyższą).

**Tabela 1.** Ocena scenariuszy lekcji

Ocena scenariuszy lekcji %	a	b	c	d	e
<b>Sformułowanie celów lekcji</b>	0,4	0,7	3,6	40,8	54,5
<b>Wybór metod adekwatny do celów</b>	0,5	0,5	6,9	56,7	35,4
<b>Wybór środków dydaktycznych adekwatnych do wyznaczonych celów</b>	0,4	1,3	8	44,8	45,5

Z tabeli możemy odczytać, że według nauczycieli, najlepiej poradzili sobie studenci z wyznaczeniem celów lekcji, choć nie koniecznie równie dobrze dobrali do ich realizacji najciekawsze metody pracy. Nie zawsze dobrze wypadł również dobór środków dydaktycznych.

W przypadku oceny przebiegu lekcji, oceny nauczycieli przedstawiają się jak w poniższej tabeli (gdzie „a” było oceną najniższą, „e” najwyższą, a „f” dotyczyło sytuacji nieujętej w ankiecie oceniającej).

**Tabela 2.** Ocena przebiegu lekcji

Ocena przebiegu lekcji w %	a	b	c	d	e	f
<b>Realizacja założonych celów</b>	0	0	2,2	26,9	70,5	0,4
<b>Umiejętność zastosowania metody</b>	0	0,3	9	53,9	35,6	1,2

Z tabeli odczytać możemy, że ponad 70% przeprowadzonych przez studentów w ramach praktyk ciągłych w szkole podstawowej lekcji przyrody zostało ocenionych jako takie, które realizowały założone cele, także w zakresie postaw. Studenci też w ponad połowie ocenianych lekcji dobrze wywiązali się z realizacji zaplanowanych metod pracy z uczniami, a w ponad 35% zrobili to doskonale.

Przedmiotem tego artykułu są cele w nauczaniu biologii i przyrody. Także te, które wyznacza sobie nauczyciel wychodząc z uczniami w teren. Być może, ale to tylko moje przypuszczenie a nie efekt wnikliwych badań, fakt, że wyjścia w teren mocniej odwołują się do celów niemierzalnych, niż mierzalnych powoduje, że nauczyciele skłaniają się częściej do pracy w klasie, niż spaceru po okolicy w poszukiwaniu kwiatów. Do tego dochodzić może poczucie straty tak cennego czasu na tematy, które przecież można zrealizować szybciej i szerzej z „tablicą i kredą”. Gdy doliczymy jeszcze szereg czynników zakłócających, od pogody poczynając, na uczniach nie zawsze zainteresowanych kończąc, otrzymujemy prawdopodobnie odpowiedź, dlaczego tak rzadko wychodzimy z uczniami z klasy. Prawdą jest, że jeżeli chodzi o ilość zrealizowanego materiału edukacja w terenie jest mniej efektywna. Lecz warto pamiętać, że czasem *less will be more* (mniej bywa więcej) – to, co uczeń wysłucha w klasie, a nawet zaliczy na sprawdzianie może okazać się bardziej ulotne niż zmiany, jakie w nim zachodzą, gdy doświadcza bezpośrednio tego, o czym się uczy. Analiza portfolio studentów pod kątem zajęć w terenie pozwala zauważyć, że było ich niewiele, nawet wtedy, gdy temat ewidentnie nadawał się do wyjścia z klasy. Ciekawe też wydaje się, że zaledwie sporadycznie studenci korzystali z możliwości przyniesienia naturalnych okazów: liści, nasion, kwiatów, zwierząt. Z czego to wynikało? Powodów zapewne jest wiele. Na pewno jest to wskazanie dla osób zaangażowanych w kształcenie nauczycieli biologii i przyrody, że w tym zakresie mamy jeszcze dużo do zrobienia.

Dylak S. Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych. Ku praktyce refleksyjnej. CENSA, Warszawa 2008

Kupisiewicz c. Podstawy Dydaktyki Ogólne, PWN, Warszawa 1994

Kwieciński Z., Śliwierski B., Pedagogika, PWN, Warszawa 2008

Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Żak, Warszawa 1998

Phillips D.C., Soltis J.F. Podstawy wiedzy o nauczaniu, GWP, Gdańsk 2003

Stawiński W. Dydaktyka biologii i ochrony środowiska, PWN, Warszawa 2006

[http://www.psychologia.vpbn.info/?title=Pedagogika\\_naturalistyczna](http://www.psychologia.vpbn.info/?title=Pedagogika_naturalistyczna). 8.09.2011

## **MODEL PRAKTYK CIĄGŁYCH Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW I NAUCZYCIELI – ZDERZENIE CZY KONSENSUS**

---

Ustawą regulującą wymiar i zadania praktyk pedagogicznych jest ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU<sup>1)</sup> z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.) w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. W dokumencie zamieszczone są najważniejsze informacje dotyczące roli szkół wyższych w kształceniu nauczycieli, jak również oczekiwania i wymagania, jakie przed kandydatami do wykonywania zawodu nauczyciela stawia ministerstwo w kwestii praktyk pedagogicznych. Zamieszczony jest tam również opis umiejętności, jakie powinien nabyć absolwent przystosowujący się do zawodu nauczyciela. Umiejętności te opisane są w 7 podstawowych obszarach:

- „1) dydaktycznym;
- 2) wychowawczym i społecznym - związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- 3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- 4) prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- 5) komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- 6) informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- 7) językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.”

Niewątpliwie zasadniczą rolę w kształtowaniu większości z tych umiejętności odgrywają praktyki pedagogiczne. W obowiązującej jeszcze ustawie z 2004 roku przeczytać możemy, że:  
„Celem praktyk pedagogicznych jest w szczególności:

- 1) poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek, a w szczególności tych, w których absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie;

- 2) nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
- 3) nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania;
- 4) nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów;
- 5) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Praktyki pedagogiczne są organizowane w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje kwalifikację.”

Rola właściwie przeprowadzonych praktyk pedagogicznych jest trudna do przecenienia. Jak piszą Brycka, Lusina i Wyźga (2011) „Praktyki mają swoje określone miejsce w procesie społeczniania młodzieży, rozumienia zjawisk wychowawczych i kształtowania (...) umiejętności działań pedagogicznych młodzieży akademickiej.” Autorzy ci wyróżniają trzy podstawowe funkcje praktyk pedagogicznych: poznawczą, instrumentalną i wertyfikacyjną. Poznawczy aspekt praktyk związany jest z zapoznaniem studenta ze środowiskiem szkolnym, jego funkcjonowaniem, instrumentalny umożliwia dokonanie analizy pracy szkoły i instytucji opiekuńczo-wychowawczych, dostarcza studentom narzędzi pracy. Praktyka stanowi również doskonałą okazję do weryfikacji teorii pedagogicznych i dydaktycznych z rzeczywistością panującą w środowisku szkolnym. Ci sami autorzy zauważają jednak, że praktyki pedagogiczne mogą oferować dużo szerszy zakres możliwych do kształtowania u studenta umiejętności jak np. wychowawcze, badawcze, kreatywne itd. Praktyki pedagogiczne są także okazją do kształtowania innych kompetencji, jakie przed kandydatem na przyszłowiowego belfra stawiają uczelnie i środowisko naukowe (np. komitet nauk pedagogicznych PAN, który w 1997 roku opracował projekt standardów kompetencji zawodowych nauczycieli) czy coraz większe oczekiwania społeczne kładące na karb szkoły ciężar wielostronnego kształcenia dzieci i oczekujące od nauczycieli coraz szerszego wachlarza oferty edukacyjnej, jaką powinna uczniom zapewniać szkoła. Nie ulega wątpliwości, że praktyki pedagogiczne dają również możliwość weryfikacji predyspozycji kandydata do podjęcia zawodu nauczyciela.

Model praktyk pedagogicznych, podczas których student najpierw obserwuje mistrza a następnie pod jego czujnym okiem prowadzi swoje pierwsze zajęcia jest w Polsce obecny już od wielu lat. Jakkolwiek nie jest on pozbawiony pewnych mankamentów, wydaje się spełniać swoje zadanie przy jasno określonych zadaniach postawionych przed nauczycielem mistrzem, dyrektorem zwierzchnikiem i studentem-praktykantem. Opracowanie skutecznego modelu studenckich praktyk pedagogicznych jest jednym z celów naszego Projektu, zatem przeprowadziliśmy pierwsze badania wśród beneficjentów Projektu, którzy poproszeni zostali o opisanie swojej wizji idealnych praktyk pedagogicznych. Zadanie takie wypełniło:

- 23 nauczycieli biologii i przyrody
- 20 studentów III roku NBiP
- 13 studentów II roku NBiP

W ramach opisu wizji praktyk idealnych spotkać można było takie, które były spisem życzeń względem drugiej strony, poradnikiem czy zbiorem wytycznych kierowanych do obu stron. Znalazły się również opisy dotyczące zadań i celów praktyk pedagogicznych jako takich, choć skupione były głównie wokół funkcji poznawczych. Z uwagi na fakt, że cele praktyk określone są w treści ustawy, analiza tej części, obecna w 26% prac zostanie pominięta. Otrzymane prace podzielono na dwie grupy – te, których autorami byli nauczyciele, oraz te, których autorami byli studenci.

## WIZJE NAUCZYCIELI

Dokonując analizy otrzymanych modeli praktyk pedagogicznych, można wyróżnić wiele elementów, które pogrupowano na 3 obszary. Pierwszy dotyczy spraw organizacyjnych, czyli skupia się wokół poznawczej roli praktyk i wprowadzeniem studenta w zasady obowiązujące w szkole. W Tabeli 1 przedstawiono opis wyróżnionych 12 kategorii, wraz z liczbą osób wskazujących na nie i procentowym udziałem wskazań. 65% autorów wskazało jako istotne zapoznanie studenta praktykanta ze środowiskiem szkoły, natomiast 56% wskazywało na znaczenie uczestniczenia studentów w posiedzeniach rad pedagogicznych i zebraniach z rodzicami, przy czym większość zaznaczała, że powinny to być rady szkoleniowe. Wydaje się, że bardzo ważnym elementem praktyk jest również zapoznanie się ze studentem, wstępna rozmowa dotycząca wspólnych oczekiwań, ustalenia reguł współpracy, czy przydzielenie studentom miejsc w pokoju nauczycielskim. Z przeprowadzonych ankiet wynika bowiem, że część studentów nie tylko nie została wprowadzona w środowisko szkolne, ale nawet nie miała dostępu do pokoju nauczycielskiego. Podobnie tylko 30% nauczycielek zwraca uwagę na konieczność przedstawienia praktykantów dyrekcji, gronu pedagogicznemu czy innym pracownikom szkoły. Jedna z Pań wskazała na możliwość zaopatrzenia studentów w identyfikatory, co wydaje się szczególnie cenne, jeśli takowe posiadają wszyscy pracownicy szkoły.

**Tabela 1.** Elementy modelowych praktyk, z obszaru organizacyjnego – deklaracje nauczycieli

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Zapoznanie studenta-praktykanta z dyrekcją i pracownikami szkoły	7	30
2	Spotkanie studenta z psychologiem/pedagogiem szkolnym – poznanie problemów uczniów w szkole	6	26
3	Zapoznanie się ze studentem, rozmowa na temat oczekiwań, zainteresowań	2	8
4	Zapoznanie praktykanta ze środowiskiem szkolnym – oprowadzenie po szkole, wskazanie zaplecza, sal lekcyjnych, zapoznanie ze sprzętem, wskazanie miejsca do przygotowania herbaty, wskazanie miejsca w pokoju nauczycielskim, w który mogą przebywać i siadać praktykanci, identyfikatory dla studentów,	15	65
5	Ustalenie reguł współpracy, (punktualność, przygotowywanie się do zajęć, terminowe dostarczanie scenariuszy, przygotowywanie różnorodnych pomocy, ustalenie kluczowych terminów, ewentualna pomoc przy tworzeniu scenariuszy)	5	22
6	Przedstawienie podstawowych zasad BHP	7	30
7	Uczestniczenie praktykantów w szkoleniu rady pedagogicznej, zebraniach z rodzicami	13	56
8	Przydzielenie studentom miejsc w pokoju nauczycielskim, wskazanie aneksu kuchennego	2	8
9	Pożyczenie studentom podręczników szkolnych	3	13
10	Zapoznanie praktykantów ze sprzętem szkolnym (tablica multimedialna, płyty, programy)	12	52
11	Czas trwania praktyk (1 miesiąc)	1	4
12	Liczba studentów pod opieką jednego nauczyciela (2)	1	4

Kolejny obszar, który można wyróżnić na podstawie analizy otrzymanych prac jest obszar związany ze strukturą i funkcjonowaniem szkoły, nazwany przeze mnie obszarem formalnym. Wyróżniono tu 14 kategorii,

**Tabela 2.** Elementy modelowych praktyk, z obszaru formalnego – deklaracje nauczycieli

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Zapoznanie studentów z dokumentacją szkolną (statut, WSO, PSO, dziennik, program nauczania, plan wynikowy, podstawa programowa)	16	69
2	Zapoznanie praktykantów z regulaminem wycieczek	2	8
3	Przedstawienie zainteresowanym zasad wypełniania dokumentacji szkolnej (arkusze ocen, świadectwa, prowadzenie dziennika szkolnego)	4	17
4	Opisanie sposobów komunikacji nauczycieli z rodzicami	4	17
5	Zapoznanie studentów z zasadami kontroli dokumentacji uczniowskiej	2	8
6	Zapoznanie praktykantów z istniejącą w szkole liczbą oddziałów, liczbą uczniów w klasie, rozkład dzwonek, plan lekcji	9	39
7	Zapoznanie studenta ze specyfiką poszczególnych klas, zasadami pracy z uczniami w klasach, w których student będzie prowadził zajęcia, mocne i słabe strony każdego zespołu klasowego, podanie sposobów radzenia sobie z dziećmi problemowymi	8	34
8	Przekazanie studentom informacji na temat uczniów, którzy mają orzeczenie PPP o zaleceniach poradni	4	17
9	Przekazanie studentom planu lekcji nauczyciela, godzin rozpoczęcia i zakończenia zajęć	1	4
10	Omówienie ze studentami zadań nauczyciela-wychowawcy – harmonogramu dyżurów, obowiązki nauczyciela w klasie i podczas pełnienia dyżurów, zasady współpracy z pedagogiem-psychologiem szkolnym, zasady współpracy z rodzicami	12	52
11	Zapoznanie studentów ze stroną internetową szkoły i ofertą edukacyjną szkoły	3	13
12	Zapoznanie studentów z projektami funkcjonującymi w szkole z zakresu ekologii, sportu i promocji zdrowia	2	8
13	Zapoznanie studentów z projektami europejskimi funkcjonującymi w szkole (Comenius Regio, GLOBE)	1	4
14	Zapoznanie studenta z pracą świetlicy i biblioteki szkolnej	2	8

z których najliczniej reprezentowana (69%) jest ta związana z zapoznaniem studenta z dokumentacją szkolną (czyli wewnątrzszkolny system oceniania, przedmiotowy system oceniania, statut, itd.). Warto zaznaczyć, że zarówno WSO jak i PSO a tym bardziej statut są przypisane i charakterystyczne dla każdej szkoły, więc studenci nie mają możliwości poznania tych dokumentów na zajęciach np. z dydaktyki, w przeciwieństwie do takich dokumentów jak podstawa programowa czy standardy wymagań egzaminacyjnych, z którymi są zapoznawani. Wielu nauczycieli zwraca również uwagę na rolę nauczyciela w szkole, w tym szczególnie wyróżnione tu są dyżury. Na potrzebę znajomości obowiązków i praw nauczyciela oraz chęć pełnienia dyżurów zwracali też uwagę w swoich pracach studenci (tab. 5).

Trzecim wyraźnie zaznaczonym obszarem tematycznym związanym z praktykami pedagogicznymi jest obszar, który określić możemy jako kompetencje nauczycielskie (czyli kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze). Niewątpliwie w ramach organizowanych przez nas praktyk obszar ten jest najważniejszy, zajmuje nie tylko najwięcej czasu, ale dotyka wielu czynności i zdarzeń, które zawarte zostały w opisach idealnych praktyk. Stąd wyróżniono aż 33 kategorie opisujące różne elementy praktyk (tab. 3). Niemniej jednak w tym obszarze występuje największe rozdrobnienie kategorii wskazujące na to, że każdy nauczyciel ma inną wizję tego, jak powinny praktyki wyglądać. Większość (od 48 do 56%) wskazuje na konieczność obserwacji lekcji, omówienia jej ze studentami oraz prowadzenia lekcji przez praktykantów i jej omówienia. Wydaje się, że wszystkie wymienione czynności mają swoje znaczenie i zebranie ich w ujednoczonym modelu może dać całościowy obraz funkcjonowania szkoły, z jakim powinien się zetknąć student podczas swoich praktyk.

**Tabela 3.** Elementy modelowych praktyk z obszaru kompetencji nauczycielskich – deklaracje nauczycieli

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Obserwacja przez praktykantów lekcji i zajęć pozalekcyjnych prowadzonych przez nauczyciela	13	56
2	Wspólne omówienie lekcji hospitowanych przez studenta	7	30
3	Konsultacja scenariuszy uprzednio przygotowanych przez studentów	12	52
4	Omówienie tematów lekcji, które ma przeprowadzić student, wraz ze zwróceniem uwagi na najważniejsze cele jakie powinny być na niej osiągnięte	3	13
5	Sprawdzenie przez nauczyciela scenariuszy, ich weryfikacja	4	17
6	Omówienie przez nauczyciela lekcji po jej przeprowadzeniu przez studenta – analiza mocnych i słabych stron	11	48
7	Pomoc nauczyciela w dobieraniu metod i środków dydaktycznych	6	26
8	Udział studentów w dodatkowych aktywnościach (np. sprząatanie świata, uroczystości szkolne)	8	34
9	Prowadzenie przez praktykantów zajęć pozalekcyjnych (kółka)	11	48
10	Hospitowanie przez studentów nie tylko lekcji przedmiotowych ale też lekcji wychowawczych oraz hospitacja zajęć z psychologiem szkolnym	5	22
11	Obserwowanie przez studentów prac samorządu szkolnego	1	4
12	Zaproponowanie studentowi dodatkowej literatury	3	13
13	Omówienie z praktykantami zagadnień „Jak powinna wyglądać notatka?” (zastosowanie map mentalnych, diagramów, schematów), stosowanie kart pracy, stosowanie czasowników operacyjnych w poleceniach ustnych i pisemnych i zakresu oczekiwanych odpowiedzi ucznia, omówienie znaczenia różnych form zadań w pracach pisemnych i kartach pracy	1	4
14	Dbłość o poprawność językową nauczyciela i ucznia	1	4
15	Obiektywne ocenianie wiedzy i umiejętności ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości	2	8
16	Współdziałanie studentów w rozwiązywaniu bieżących problemów wychowawczych	1	4



17	Przygotowanie przez studenta scenariusza szkolnego konkursu przyrodniczego, wycieczek przyrodniczych i ich przeprowadzenie	1	4
18	Wykonanie w szkole dekoracji związanych z imprezami o tematyce przyrodniczej	1	4
19	Uczestnictwo praktykantów w przeprowadzaniu i podsumowaniu comiesięcznej zbiórki surowców wtórnych i baterii	1	4
20	Przeprowadzenie rozmowy ze studentem zaraz po lekcji (student dokonuje samooceny, nauczyciel wstępnej oceny studenta)	3	13
21	Współdziałanie studentów w konstruowaniu sprawdzianów, kart pracy	1	4
22	Współdziałanie praktykantów w sprawdzaniu zeszytów ćwiczeń, sprawdzianów	1	4
23	Doskonalenie przez studenta warsztatu pracy - stosowanie technologii informacyjnych, wykorzystywanie rozmaitych środków dydaktycznych	1	4
24	Student dokumentuje obserwowane lekcje	5	22
25	Po praktyce student dostaje opinię, w której wyszczególnione powinny być mocne strony i słabe elementy, nad którymi student powinien popracować	3	13
26	Praktykant bierze udział w spotkaniach zespołów samokształceniowych	4	17
27	Kształtowanie u studentów umiejętności indywidualizowania procesu nauczania	5	22
28	Kształtowanie u studentów umiejętności planowania i analizowania własnej pracy i jej efektów	3	13
29	Kształtowanie u studentów umiejętności rozbudzania zainteresowań poznawczych oraz wspierania rozwoju intelektualnego uczniów przez odpowiedni dobór środków	3	13
30	Kształtowanie u studentów umiejętności komunikacyjnych	1	4
31	Kształtowanie u studentów umiejętności dydaktycznych w bezpośredniej pracy z uczniami	3	13
32	Kształtowanie u studentów kompetencji w zakresie obserwacji, planowania, prowadzenia, dokumentowania i oceniania zajęć lekcyjnych	2	8
33	Zapoznanie studentów ze stopniami awansu zawodowego	1	4

W przedstawionych przez nauczycieli modelach praktyk idealnych wymieniane były również cechy osobowościowe, jakimi powinien cechować się każdy nauczyciel-opiekun. Do najczęściej wymienianych należą: życzliwość (życzliwy doradca), nie narzucanie studentowi własnych metod pracy, łagodna forma krytyki, która powinna być konstruktywna i co chyba najważniejsze, bo pojawiające się również w ankietach studenckich to opiekuńczość polegająca na tym, że nauczyciel opiekun powinien mieć czas dla studenta. Natomiast do cech studentów najczęściej pojawiających się w opisach należą: punktualność i sumienność.

#### WIZJE PRAKTYK OCZAMI STUDENTÓW

Studenci I i II roku nauczania Biologii i Przyrody zostali również poproszeni o przedstawienie swojej wizji praktyk idealnych. Z przedstawionych przez nich modeli można wyróżnić właściwie 4 obszary. Trzy pierwsze są spójne z obszarami wyróżnionymi dla modeli nauczycieli, natomiast niemal we wszystkich pracach studenckich pojawiają się cechy osobowościowe nauczyciela opiekuna związane z oczekiwaniami, jakie mają względem nauczycieli nasi studenci, więc został w analizie wyróżniony ten obszar odpowiedzi.

W obszarze organizacyjnym wyróżniono 15 kategorii czynności, które wymieniane były przez studentów (tab. 4). Dwie najliczniej reprezentowane to poznanie środowiska szkolnego (56%) (kasy, sale, sekretariat itd.) oraz zapoznanie z dyrekcją i gronem pedagogicznym (50%). Wskazuje to na zapotrzebowanie studentów na przebycie takich czynności. Również 28% studentów zwróciło uwagę na to, że ważny dla nich byłby dostęp do pokoju nauczycielskiego. Biorąc pod uwagę fakt, że celem naszego projektu jest wypracowanie modelu praktyk i wykształcenie kreatywnego i refleksyjnego nauczyciela to poznanie środowiska szkolnego niejako „od podszewki” jest jednym z najważniejszych zadań, których spełnienie leży przede wszystkim po stronie współpracujących z nami nauczycieli, pedagogów i dyrektorów szkół. Studenci podali również dwie interesujące propozycje: jedna dotycząca stworzenia forum dla studentów praktykantów służącego do wymiany idei, pomysłów, ale i omówienia najczęściej występujących problemów, druga to propozycja stworzenia miesiąc przed praktykami planu praktyk dla wszystkich studentów, wówczas mogliby sobie wybierać kto gdzie idzie i na ile godzin.

**Tabela 4.** Elementy modelowych praktyk, z obszaru organizacyjnego – deklaracje studentów

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Dostosowanie terminu praktyk do roku szkolnego i akademickiego	11	34
2	Zapewnienie studentom korzystania ze środków dydaktycznych	17	53
3	Omówienie przez nauczyciela podręczników i zeszytów ćwiczeń	3	9
4	Wskazanie przez nauczyciela zalecanej literatury	4	12,5
5	Uczestniczenie studentów w zebraniach z rodzicami	13	40
6	Uczestniczenie studentów w radzie pedagogicznej	11	34
7	Zapoznanie studentów z dyrekcją i nauczycielami	16	50
8	Zapoznanie studentów i kontakt z psychologiem/pedagogiem szkolnym	13	40
9	Umożliwienie praktykantom poznania środowiska szkoły	18	56
10	Zapoznanie praktykantów z przepisami BHP	3	9
11	Pokazanie studentom zaplecza i zapewnienie im dostępu do niego	10	31
12	Zapewnienie studentom dostępu do pokoju nauczycielskiego	9	28
13	Wspólne ustalenie zasad współpracy	7	21
14	Pożyczenie studentom kompletu podręczników	1	3
15	Zapewnienie studentom dostępu do ksero	2	6

W obszarze formalnym obejmującym strukturę i funkcjonowanie szkoły w odpowiedziach studenckich wyróżnić można 8 kategorii odpowiedzi.

**Tabela 5.** Elementy modelowych praktyk, z obszaru formalnego – deklaracje studentów

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Poznanie dokumentacji niezbędnej w szkołach	10	31
2	Poznanie zasad pracy z dziennikiem i innymi dokumentami szkolnymi	13	40

3	Poznanie zespołów klasowych i uczniów	14	44
4	Poznanie uczniów z orzeczeniami i zaleceń odnośnie pracy z nimi	11	34
5	Udostępnienie studentom planu wynikowego i dydaktycznego	6	19
6	Omówienie zasad, obowiązków nauczyciela też podczas dyżurów, pełnienie dyżurów	6	19
7	Umożliwienie studentom dostępu do biblioteki szkolnej	1	3
8	Zapoznanie studentów z funkcjonowaniem szkoły – plan lekcji, dzwonki itd.	6	19

Do najczęściej wymienianych należy poznanie zespołów klasowych (44%) oraz zapoznanie z zasadami pracy z dziennikiem i wszelką dokumentacją szkolną (40%).

W obszarze kompetencji nauczycielskich (merytorycznych, dydaktycznych, opiekuńczo-wychowawczych) podobnie jak w przypadku prac nauczycieli tak i tutaj wyróżniono najwięcej kategorii – aż 28.

**Tabela 6.** Elementy modelowych praktyk, z obszaru kompetencji nauczycielskich – deklaracje studentów

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Zapewnienie możliwości obserwacji nauczyciela	24	75
2	Wspólne omówienie lekcji po jej obserwacji	19	59
3	Przygotowanie przez studenta konspektu z wyprzedzeniem	12	37,5
4	Wspólna dyskusja nad konspektem z nauczycielem	15	47
5	Pozostawienie studentowi możliwości podejmowania decyzji co do wyboru metod jeśli student bardzo chce jakąś zastosować	5	15
6	Pomoc nauczyciela w doborze środków i metod dydaktycznych	18	56
7	Zapewnienie możliwości obserwacji różnorodnych zajęć też pozalekcyjnych	18	56
8	Umożliwienie prowadzenia lekcji	24	75
9	Obecność nauczyciela w klasie podczas prowadzenia zajęć przez studenta	14	44
10	Pomoc nauczyciela oferowana studentowi, jeśli ten sobie nie radzi	5	15
11	Wspólne omówienie przeprowadzonej lekcji - analiza lekcji (najlepiej zaraz po jej przeprowadzeniu lub w dniu jej przeprowadzenia)	26	81
12	Prezentowanie studentom różnych metod i form pracy z uczniami	14	43
13	Umożliwienie studentom samodzielnego oceniania prac uczniowskich	5	15
14	Zapewnienie możliwości obserwacji wielu różnych nauczycieli podczas pracy	6	19
15	Zapewnienie możliwości prowadzenia lekcji wychowawczych	6	19
16	Współuczestnictwo studenta, nawet jako obserwatora, w rozwiązywaniu sytuacji problemowych o podłożu wychowawczym	5	15
17	Zapewnienie możliwości obserwacji warsztatu pracy nauczyciela jako wychowawcy – relacje nauczyciel-uczeń	3	9
18	Zapewnienie możliwości uczestniczenia we wszystkich zabawach, imprezach szkolnych	8	25

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
19	Zapewnienie możliwości organizowania zajęć terenowych	9	28
20	Zapewnienie możliwości organizowania i prowadzenia wycieczek szkolnych	5	15
21	Zapewnienie możliwości poznania warsztatu pracy nauczyciela – wychowawcy i pokazanie współpracy nauczyciel-pedagog	6	19
22	Zapewnienie możliwości próby prowadzenia lekcji samodzielnie, bez obecności nauczyciela w klasie	1	3
23	Umożliwienie studentom uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego	1	3
24	Dokonanie ewaluacji praktyk, opinia nauczyciela	5	15
25	Zapewnienie możliwości doskonalenia umiejętności komunikacyjnych	5	15
26	Zapewnienie możliwości kształtowania umiejętności planowania swojej pracy i samoewaluacji	2	6
27	Zapewnienie możliwości kształcenia umiejętności indywidualizowania pracy pod kątem potrzeb ucznia	1	3
28	Dostarczenie informacji o awansie zawodowym	1	3

Najliczniej reprezentowane są 2 kategorie – możliwość obserwacji nauczyciela w pracy (75%) oraz omówienie (analiza) lekcji prowadzonej przez studenta (81%).

W ankietach studenckich znacznie częściej pojawiały się uwagi dotyczące pożądanych cech nauczyciela i samych praktyk niż opisy poszczególnych zadań i elementów praktyk. Studenci często podkreślali, jak ważna dla nich jest współpraca z nauczycielem opiekunem, jak polegają na jego zdaniu i jak zależy im na opinii i radach udzielanych przez opiekunów. Zestawienie takich cech znajduje się w tabeli 7.

**Tabela 7.** Cechy idealnego opiekuna praktyk – deklaracje studentów

Lp.	Kategoria	Suma	Procent
1	Życzliwość	17	53
2	Pomoc ze strony nauczyciela	17	53
3	Prośba o to, aby nauczyciele poświęcali studentom więcej czasu,	11	34
4	Ścisła współpraca	12	37,5
5	Świadomość współzależności nauczyciel – student	5	15
6	Możliwość dyskusji, wymiany idei	7	22
7	Punktualność	1	3
8	Dotrzymywanie terminów	1	3
9	Zaufanie	4	12,5
10	Miła atmosfera	6	19
11	Stały kontakt mailowy	1	3
12	Wzór – mistrz	2	6

13	Sprawiedliwość	1	3
14	Ważne jest, aby nauczyciel - opiekun pokazał, że student nie jest osobą, która przeszkadza w jego pracy	1	3
15	Nauczyciel opiekun powinien być mentorem, a nie osobą do oceny scenariuszy	1	3
16	Cierpliwość	1	3

Z interesujących wypowiedzi studentów nie można pominąć tych wspominających o „chęci poznania szkoły od kuchni” – najlepiej w formie dyskusji na takie tematy, jak:

- jak udaje się nauczycielom zrealizować podstawę programową?
- jak uwzględniać w nauczaniu wszystkie style uczenia się uczniów?
- jak utrzymywać przyjazną i harmonijną atmosferę sprzyjającą procesowi nauczania?
- jak mobilizować uczniów do pracy?
- jak udaje się nauczycielom przygotować uczniów do egzaminów?
- jak radzić sobie z brutalną rzeczywistością braku czasu, przepełnionej klasy, w której trudno jest postrzegać każdego ucznia indywidualnie i odpowiadać na jego potrzeby?

Z analizy wizji praktyk przedstawionych przez studentów i nauczycieli wynika niewątpliwie zarys, który zapewne wymaga ciągle dopracowania, ale jednocześnie odśladania pewne aspekty rzeczywistości szkolnej. Najważniejszy ciężar praktyk jest kładziony przez obie grupy na obszar kompetencji nauczycielskich (merytorycznych, dydaktycznych, opiekuńczo-wychowawczych). Obszar ten cechuje również największe rozdrobnienie świadczące o różnych wizjach praktyk wśród nauczycieli i studentów. Wydaje się, że najskuteczniejszym modelem byłoby kompleksowe złożenie wymienionych we wszystkich przypadkach elementów w jedną całość. Nie bez znaczenia dla studentów, jako przyszłych nauczycieli, jest kompleksowe poznanie szkoły, w swoich ankietach pisali oni o swojej gotowości i chęci włączenia się we wszystkie czynności – łącznie z pełnieniem dyżurów, wskazując, że nie zawsze mieli taką możliwość.

Podsumowując, model praktyk, jaki zarysowuje się z analizy otrzymanych prac obejmować powinien takie elementy, jak:

- 1) W obszarze organizacyjnym – zapoznanie studenta z dyrekcją, gronem pedagogicznym, pedagogiem/psychologiem szkolnym, środowiskiem szkolnym (gabinet pielęgniarki, rozkład sal), zapleczem, dostępnymi środkami dydaktycznymi ich obsługą, przeprowadzenie rozmowy wstępnej, ustalenie reguł współpracy, i w miarę możliwości umożliwienie studentom udziału w zebraniach z rodzicami czy szkoleniowych radach pedagogicznych.
- 2) W obszarze formalnym – zapoznanie studentów z obowiązującymi wewnątrzszkolnymi przepisami (WSO, PSO, Statut, plany wynikowe i dydaktyczne), obsługą dziennika (lub e-dziennika), zasadami dokumentacji szkolnej, organizowania wycieczek, zajęć terenowych, zapoznanie ich z zespołem klasowym, z wytycznymi poradni dotyczącymi pracy z dziećmi z dysfunkcjami, omówienie zadań nauczyciela – wychowawcy, zapoznanie z zasadami pracy świetlicy i biblioteki szkolnej, stroną internetową szkoły czy pracami nad projektami jakie odbywają się w danym roku w szkole.

- 3) W obszarze kompetencji nauczycielskich – zapewnienie studentom możliwość obserwacji i prowadzenia różnorodnych zajęć w tym zajęć pozalekcyjnych, włączanie ich w życie szkoły, nawet w przygotowywanie gazetki klasowej, konstruktywne omawianie obserwowanych i prowadzonych lekcji, bycie mistrzem, który wspiera i ma czas dla swojego ucznia, ważne tu jest również umożliwienie doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, indywidualizacji procesu nauczania, a co również ważne i bardzo trudne – oceniania, bo również na tym polega praca nauczyciela.

Wymienione tu zagadnienia są jedynie ramą, w którą można jeszcze wiele czynności wpisać dążąc do idealnego modelu praktyk. Żywię jednak nadzieję, że po lekturze niniejszego artykułu wszyscy pochylimy się nad doskonaleniem własnej pracy, także tej w ramach realizowanego Projektu.

#### Literatura:

1. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.)
2. E. Brycka, M. Lusina, O. Wyżga, Praktyka ogólnopedagogiczna w kształceniu nauczycieli, Konspekt czasopismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, nr 6 wiosna 2011
3. Biuletyn praktyk pedagogicznych nr 1, wrzesień 2010, Wydział Biologii UAM, Poznań, Wyd. Kontekst

**CZĘŚĆ II**

---

**EWALUACJA W TEORII  
I PRAKTYCE SZKOLNEJ**

## **EWALUACJA W PRAKTYCE SZKOLNEJ I SYSTEMIE EDUKACJI**

---

### **Wprowadzenie**

Miejsce, rola i zadania ewaluacji w procesie kształcenia zależą od przyjmowanej **konceptji procesu kształcenia**. Planując kształcenie jakiegokolwiek grupy ludzi zawsze stawiamy sobie jakieś cele do osiągnięcia. Jest to punkt wyjścia. Dopiero potem zastanawiamy się nad środkami ich realizacji, tj. doбором odpowiednich treści kształcenia, sformułowaniem zadań do wykonania, warunkami materialnymi, formami organizacyjnymi, metodami i środkami dydaktycznymi, rolą nauczyciela. Zawsze też chcemy wiedzieć, czy cele przez nas zakładane rzeczywiście zostały zrealizowane i w jakim zakresie oraz stopniu.

Większość nauczycieli swoją uwagę koncentruje na realizacji celów dydaktycznych, a więc ocenie poddaje jakość efektu końcowego. Rzadziej dokonujemy analizy i oceny całej **sytuacji edukacyjnej**, różnych jej elementów, np. jakości materiałów edukacyjnych, sposobów korzystania przez uczniów z dostępnej literatury (także w Internecie), ich zaangażowania i motywacji, klimatu w klasie czy grupie, w której prowadzimy zajęcia. Jeszcze rzadziej takiej analizy i oceny dokonujemy w trakcie semestru, kilkakrotnie w ciągu roku szkolnego. Jednym z powodów takiego postępowania jest brak czasu, ale bardzo często jest to przede wszystkim brak zrozumienia sensu i brak potrzeby monitorowania procesu kształcenia we wszystkich jego wymiarach – edukacyjnym, indywidualnym i grupowym oraz brak odpowiednich do tego, prostych i nie wymagających nadmiernego zaangażowania oraz nakładów finansowych narzędzi.

**Monitorowanie procesu kształcenia** jest ważnym źródłem informacji dla każdego nauczyciela, pozwala mu bowiem na szybkie dokonywanie korekt we własnym postępowaniu, prowadzi do udoskonalania stosowanych procedur i metod pracy, a w rezultacie podnosi jakość kształcenia i powoduje, iż zarówno cele cząstkowe, etapowe, jak i cele końcowe mogą być realizowane na wysokim poziomie w odniesieniu do większości uczniów w danej klasie czy grupie.

Tak też rozumiemy tu podstawową rolę ewaluacji – jej celem jest dostarczenie **informacji zwrotnych** pozwalających na: (1) doskonalenie przebiegu procesu kształcenia oraz (2) podnoszenie jakości uzyskiwanych efektów etapowych i końcowych.



## Rodzaje ewaluacji

Ewaluacja może mieć dwojaki charakter. Po pierwsze, może być dokonywana po zakończeniu jakiegoś cyklu działania, albo po prostu pod koniec semestru. Taka ewaluacja ma charakter **reaktywny**, bowiem zebranych informacji nie można już wykorzystać do udoskonalenia tego, co się zdarzyło, można natomiast próbować wyjaśnić, dlaczego (z jakiego powodu) uzyskiwane efekty są takie a nie inne. Ewaluację można tu więc traktować jako swoiste „podsumowanie” zakończonego działania i można z niej wyprowadzić wnioski odnośnie do przyszłych działań.

Wyniki ewaluacji reaktywnej mogą być podstawą do gratyfikowania w odpowiedni sposób nauczycieli, ale też mogą stać się podstawą różnego typu działań represyjnych względem nich. Z tego to powodu nauczyciele często obawiają się i wyników ewaluacji i samej ewaluacji, nie są bowiem pewni albo nie mają na ten temat jasnych informacji, w jakim celu się ją prowadzi oraz jak zostaną wykorzystane zebrane dane.

Jeżeli takiej **ewaluacji końcowej** dokonuje sam nauczyciel może on, z jednej strony, ukrywać wyniki niezbyt pomyślnie dla niego, a po drugiej poddać je „odpowiedniej” interpretacji, której konkluzją będzie utwierdzenie się, co do słuszności swego dotychczasowego postępowania w stosunku do uczniów. Jest więc wysoce prawdopodobne, iż w sytuacji, gdy ewaluacja jest przeprowadzana tylko raz, tj. po zakończeniu działania, znacznie częściej u wielu nauczycieli będą pojawiały się „obronne” strategie interpretowania zebranych informacji. Znacznie rzadziej informacje te zostaną wykorzystane jako podstawa do refleksji nad własną praktyką nauczycielską i jako punkt wyjścia do wprowadzania modyfikacji do swego dotychczasowego sposobu działania. Z efektów takiej refleksji skorzystają już jednak tylko następne, przyszłe grupy uczniów.

Ewaluacja może mieć jednak charakter konstruktywny w odniesieniu do tych, którzy jej dokonują bądź jej podlegają. Aby to było możliwe musi być dokonywana w trakcie realizacji danego programu, np. kilka razy w semestrze, pod koniec co 2-3 zajęć, może też mieć charakter ciągły – tzn. można się tak umówić z uczniami, iż w trakcie każdego zajęcia mogą anonimowo (lub podpisując się, jeżeli chcą) podawać nam na karteczkach swoje uwagi. Taką ewaluację nazwiemy **proaktywną** albo **formatywną**, bowiem możliwe jest tu na bieżąco wykorzystywanie zbieranych czy dostarczanych przez różne osoby w grupie informacji do korekty sposobu własnego względem nich działania. Podobnie nauczyciel może w trakcie semestru przekazywać uczniom na bieżąco i systematycznie swoje uwagi.

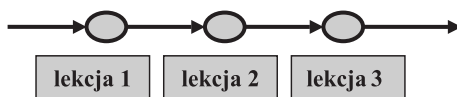
Od innej strony rzecz ujmując ewaluacja proaktywna może być źródłem dużej satysfakcji dla nauczyciela i uczniów, bowiem może ich upewniać, że idą w dobrym kierunku, że osiągają zakładane cele i to na wysokim poziomie. Umożliwia wchodzenie obu stronom w interakcję opartą na **współdziałaniu**, wymianie, dialogu, uczy rzetelnego wyrażania opinii, ale jednocześnie buduje **poczucie sprawstwa** i przekonanie, że poprzez własne działania można dokonywać zmian. Nauczycielowi ułatwia dostrojenie swoich wymagań do oczekiwań i możliwości uczniów oraz ukazuje obszary, w których jego pomoc jest zbędna, a w których niezbędna, jeżeli postawione przez niego wymagania mają zostać niezmiennie i spełnione.

## Strategia kształcenia a miejsce ewaluacji w procesie kształcenia

Koncepcja ewaluacji jest pochodną koncepcji procesu kształcenia. Od strony organizacyjnej można wyróżnić trzy różne strategie realizacji procesu kształcenia.

### Strategia pierwsza: *nizanie koralików*

Praca wg strategii pierwszej czyli *nizania koralików* zakłada traktowanie każdego kolejnego spotkania edukacyjnego jako odrębnej, autonomicznej jednostki. Całość zagadnień (program ujmowany jako uporządkowany zestaw treści), jakie nauczyciel chce zrealizować z uczniami zostaje podzielona na odpowiednie „porcje” (na kolejne spotkania, zajęcia, lekcje), a praca polega na kolejnym „zaliczaniu” każdej z nich. Dopiero po „przerobieniu” wszystkich kolejnych porcji materiału uczniowie poznają całość, jaką one tworzą. Jest to więc taki „model do składania” – patrz: Rys.1.

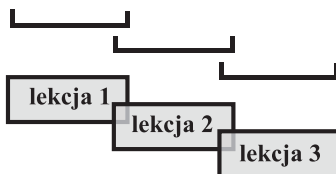


Rys. 1. Strategia *nizania koralików*

Uwaga nauczyciela skupiona jest przede wszystkim na **wątku edukacyjnym**, jemu podporządkowane są wszystkie jego działania oraz aktywność uczniów. Nauczyciel jako cel swego działania formułuje osiągnięcie ściśle określonych celów kształcenia i dysponuje narzędziami sprawdzania poziomu ich osiągnięcia (np. seria testów wiadomości czy umiejętności). Może więc skupiać się na wątku edukacyjnym - koncentrować się tylko na obserwowaniu zachowań uczniów w tym obszarze i adekwatnie na nie reagować. Jego działanie ma charakter liniowy, tj.: planowanie → realizacja → EWALUACJA → wyciągnięcie wniosków → korekta planu działania lub nie → planowanie → realizacja → EWALUACJA ...

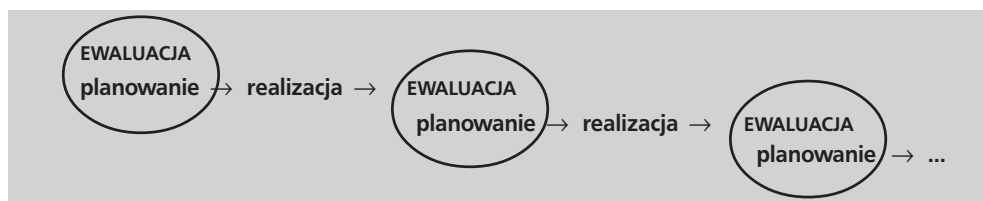
### Strategia druga: *na zakładkę*

Druga strategia – *na zakładkę* – odnosi się do takiego stylu pracy, gdy nauczyciel dba o to, by kolejne zajęcia (lekcje) i kolejne tematy stanowiące przedmiot pracy łączyły się ze sobą merytorycznie (powiązanie treści kolejnych lekcji, treści rozwiązywanych zadań, tematów dyskusji, także korelacja z innymi przedmiotami) oraz logicznie (np. porządek od szczegółowych zagadnień do poszukiwania prawidłowości, albo odwrotnie, od przykładu do teorii itp.). Dbając też o to, by uczniowie mieli świadomość istnienia takich powiązań. Stąd często rozpoczyna kolejne spotkanie od zachęcenia do wspólnego przypomnienia tego, co było tematem rozważań na poprzednim, tak formułuje temat zadań domowych, by jednocześnie dawały okazję do utrwalenia materiału i wprowadzały w nowy temat. Tutaj przedmiotem refleksji nauczyciela jest już nie tylko **wątek edukacyjny**, ale także **wątek indywidualny**. Bardzo ważne jest dla niego to, czy uczniowie rozumieją jego wyjaśnienia i polecenia, jaka jest ich koncentracja uwagi, jaki stopień zaangażowania emocjonalnego i zadowolenia z osiągniętych rezultatów pracy. Swoje zachowania nauczyciel zmienia tak, by „wywoływać” u uczniów odpowiednie reakcje, także emocjonalne.



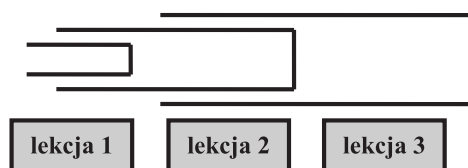
Rys. 2. Strategia *na zakładkę*

Stałe obserwowanie i analiza tego, co się działo i dzieje powoduje, że etap ewaluacji poprzedniego spotkania nakłada się na etap planowania następnego. Mamy więc tu do czynienia z takim łańcuchem czynności nauczyciela:



Strategia trzecia: *pudełkowa*

Strategia trzecia nosi nazwę *pudełkowej*. Program, jaki realizuje wraz z uczniami nauczyciel ma **układ spiralny**, tzn. każde kolejne zajęcie wprowadza uczniów na coraz wyższy stopień „wtajemniczenia”. Spiralność programu oznacza, iż na kolejnych spotkaniach wielokrotnie powraca się do omówionych i przepracowanych już kwestii, choć w innym kontekście, poddaje się dany problem analizie z różnych punktów widzenia, pokazuje wzajemne powiązania między omawianymi zjawiskami i procesami, kładzie się nacisk na genezę zjawisk oraz na ich konsekwencje. Za każdym razem jednak zmienia się **dominanta spotkania**, tzn. inne pojęcie staje się centralnym obiektem analiz, inny jest „temat zajęć”. Mimo, że tematy zajęć się nie powtarzają, nauczyciel wraz z uczniami często powraca do tych samych problemów, ukazuje zagadnienia coraz to z innej strony, z innej perspektywy. Stąd też często stosuje takie zabiegi, jak nawiązywanie w treści swych wyjaśnień do tematów uprzednio przepracowanych, formułowanie treści zadań tak, by wymagały one korzystania z uprzednio nabytej wiedzy i umiejętności, stawianie pytań i zachęcanie do formułowania problemów w odmienny niż poznany dotąd sposób, wykorzystywanie tych samych środków dydaktycznych do różnych celów i inaczej niż uprzednio, także w sposób niestandardowy.



Rys. 2. Strategia *pudełkowa*

Przedmiotem refleksji nauczyciela są wszystkie trzy wątki: **edukacyjny, indywidualny i grupowy** w ścisłym ze sobą powiązaniu. Planowanie, realizacja i ewaluacja są etapami, które się wzajemnie przeplatają i tworzą układ nie liniowy a **koncentryczny**. Dzięki temu nauczyciel może bardzo szybko wprowadzać korekty do swego planu działania, nie rozbijając wcale jego podstawowej struktury:



## Strategia kształcenia a strategia ewaluacji

Próbując ocenić trzy strategie pracy nauczyciela chcę zwrócić uwagę na jedno. W każdej z tych strategii chodzi właściwie o to samo - o realizację założonych celów. Inna jest jednak droga ich osiągnięcia, inne zanurzenie w kontekście doświadczeń indywidualnych ucznia i nauczyciela oraz doświadczeń zespołu uczniów jako grupy społecznej. Zupełnie inna jest też rola programu kształcenia.

W przypadku pierwszym stanowi on „punkt dojścia”, **metę**, do jakiej dobry nauczyciel powinien swych uczniów doprowadzić, choć w różnym czasie, w różnym tempie i korzystając z różnych środków i metod. Program ma tu najczęściej postać „treści do przerobienia”. Nauczyciel musi tu być refleksyjny tylko o tyle i tylko po to, by mógł świadomie dobierać jak najlepsze metody zmierzające do założonych przez niego celów.

W drugim przypadku gotowy program stanowi już nie tyle „metę”, co podstawę do zbudowania takiego jego wariantu, który byłby zgodny z postrzeganymi przez nauczyciela możliwościami uczniów, a zatem każdorazowo nauczyciel buduje swoją własną **autorską wersję programu** gotowego bądź modyfikuje program uprzednio przez siebie opracowany.

W przypadku trzecim program przybiera postać ramy bądź **rusztowania**<sup>1</sup>, stanowiącego dla nauczyciela swoisty drogowskaz, przewodnik po mapie problemów typowych dla wykładanej dziedziny wiedzy, nauczanego przedmiotu. Wskazuje na problemy istotne, osiowe, zagadnienia „węzłowe”, których poznanie stanowi o zrozumieniu danego obszaru wiedzy. Pozwala na budowanie wielu autorskich indywidualnych wariantów szczegółowych projektów działania. Nauczyciel, zmierzając w określonym przez siebie kierunku, w obszarze nakreślonym „rusztowaniem” i korygując go, zależnie od tego, co dzieje się z grupą (klasą) i z poszczególnymi uczniami może wypełniać owo rusztowanie różnymi treściami i może plastycznie zmieniać środki swego działania. Pozwala mu to bez obawy o swój autorytet włączać uczniów we wszystkie ogniwa procesu kształcenia.

Każda ze strategii kształcenia pociąga za sobą odpowiednią strategię dokonywania ewaluacji:

- w kształceniu opartym na strategii *nizania koralików* ewaluacja to **końcowy etap** w procesie kształcenia, zamykający go; wyprowadzane wnioski można wykorzystać tylko w procesie planowania przyszłych działań,
- w kształceniu opartym na strategii *na zakładkę* ewaluacja dokonywana jest już **w trakcie realizacji** programu (zwykle mniej więcej w połowie semestru i pod koniec) po, to by sprawdzić, czy obrana droga prowadzi we właściwym kierunku i ewentualnie jak najwcześniej wprowadzić konieczne modyfikacje,
- w kształceniu opartym na strategii *pudełkowej* ewaluacja jest czymś, co **towarzyszy procesowi kształcenia** od samego początku aż do końca czyli po ostatnie zajęcia; jest więc narzędziem służącym ciągłemu zbieraniu informacji i modyfikowaniu przebiegu działań nauczyciela i uczniów, cały czas służy doskonaleniu procesu kształcenia, a więc zwiększa prawdopodobieństwo zrealizowania wszystkich zakładanych celów; pozwala też oczekiwać, iż uzyskiwane efekty nie będą miały postaci ani **kolekcji informacji** ani **izolowanych wysp umiejętności** czy **wysp kompetencji wśród morza niekompetencji**.

---

<sup>1</sup> Pojęcie rusztowania (ang. *scaffolding*) wprowadzili do analizy interakcji między dzieckiem a dorosłym Jerome S. Bruner i David Wood. Por.: Schaffer, 2000a, 2000b oraz Wood, 2000.

W tej trzeciej sytuacji aktywność nauczyciela ukierunkowana jest na wspólne z uczniami **rozwiązywanie problemów**, na stymulowanie ich aktywności poznawczej, na wymianę i dyskusję. Zwiększa to szansę kształtowania się wiedzy dobrze ustrukturuwanej, operatywnej, dającej się wykorzystywać do rozwiązywania nowych poznawczo i praktycznie problemów w różnych sytuacjach, także znacznie odbiegających od sytuacji, w których zostały oprowane. Nauczyciel występuje tu mniej jako podstawowe źródło wiedzy i surowy kontroler oraz organizator procesu kształcenia, a bardziej jako mediator, przewodnik, pomocnik, doradca, konsultant, także ekspert czyli jako ktoś, kto wyjaśnia, prowokuje, zachęca, wspiera, udziela niezbędnej pomocy. Jednocześnie formułuje wysokie wymagania czyli stawia uczniów przed wyzwaniem i udziela im wsparcia niezbędnego w procesie realizowania kolejnych zadań. Tylko w takich warunkach i on i jego uczniowie rzeczywiście mogą się rozwijać „pod wpływem” kształcenia i pod wpływem wzajemnych na siebie oddziaływań.

### **Dlaczego nauczyciele często boją się ewaluacji?**

Wydaje się, iż obawy związane z ewaluacją istniejące u wielu nauczycieli da się sprowadzić do następujących:

- (1) jeżeli ewaluacja nie jest dokonywana na bieżąco, nie towarzyszy działaniom nauczyciela i jego uczniów od początku, to trudno odkryć i doświadczyć jej pozytywnego wpływu,
- (2) jeżeli nauczyciel nie czuje się w pełni kompetentny, albo rzeczywiście jego kompetencje merytoryczne i/lub pedagogiczne są niskie, to może traktować ewaluację jako próbę oceny własnej osoby i się przed tym broni,
- (3) jeżeli poziom samoświadomości, wglądu w siebie u nauczyciela jest niski to może on mieć trudności z oddzielaniem oceny siebie, różnych swoich właściwości od oceny efektywności procesu własnego działania i właściwości uzyskiwanych efektów,
- (4) jeżeli ogólna postawa nauczyciela wobec świata i innych ludzi jest raczej negatywna, pełna podejrzliwości, to wtedy będzie oczekiwał, iż ewaluacja jest nastawiona na „wyłapywanie” niedociągnięć w jego pracy,
- (5) jeżeli nauczyciel nie rozumie zasad dokonywania ewaluacji, jeżeli nie uczestniczył w procedurze jej przygotowywania, np. nie brano pod uwagę jego opinii przy ustalaniu kryteriów ewaluacji, jeżeli ma bardzo mało wiedzy na ten temat to działa w warunkach dużej niepewności, a nawet poczucia osobistego zagrożenia,
- (6) jeżeli nauczyciel nie ma pełnych i jednoznacznych informacji odnośnie do sposobów ujawniania i wykorzystania wyników ewaluacji to może się u niego także pojawiać poczucie zagrożenia.

Obawy te są powszechne wśród nauczycieli. Dostarczanie pełnej informacji i jak najszersze włączanie i nauczycieli i uczniów w planowanie i realizowanie procedur ewaluacyjnych to najlepsza droga ich osłabiania.

Podsumowanie

Podstawowym „warunkiem” dobrze zaplanowanej i przeprowadzonej ewaluacji, a potem także uczciwego wykorzystania zebranych danych jest po prostu kompetentny i dobrze przygotowany do swych zadań zawodowych nauczyciel. Wielokrotnie już była tu mowa o tym, iż powinien to być przede wszystkim **nauczyciel refleksyjny**, czyli taki, który:

- potrafi wyobrazić sobie możliwe bliższe i dalsze konsekwencje podejmowanych przez siebie działań,

- jest wrażliwy na to, co zachodzi w grupie uczniów w trakcie realizowania przygotowanego programu zajęć,
- uważnie obserwuje to, co dzieje się z uczniami i pomiędzy nimi,
- próbuje odczytać i zrozumieć intencje ich zachowania oraz stara się uwzględnić płynące od nich sygnały do korekty swego działania.

To wszystko pozwala mu na jak najlepsze **dopasowywanie** swych wymagań do możliwości uczniów oraz na poszukiwanie różnych sposobów zorganizowania ich działalności tak, by podtrzymywać uwagę i zainteresowanie oraz sprzyjać osiągnięciu nie tylko oczekiwanych efektów, ale także zadowolenia z siebie i innych osób, z którymi zadanie było wspólnie wykonywane. I tylko wtedy ewaluacja będzie rzeczywiście pomocnym narzędziem we wszystkich jego działaniach.

## Literatura

Schaffer, H. R. (2000a). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72-95). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Schaffer, H. R. (2000b). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Wood, D. (2000). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214-245). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

## **EWALUACJA – POWÓD DO OBAW, CZY OKAZJA DO ROZWOJU?**

---

### 1. POLSKI BOOM NA EWALUACJĘ

Ewaluacja stanowi w Polsce stosunkowo nową, bo znaną od połowy lat 90-tych praktykę, wciąż wzbudzającą ambiwalentne postawy wynikające, z jednej strony, z pokładanych w niej nadziei, a z drugiej, z obaw, które nadal wzbudza.

Pierwsze ewaluacje realizowano w Polsce w ramach przedsięwzięć finansowanych przez różne organizacje, zarówno rządowe, jak i pozarządowe, pochodzące ze Stanów Zjednoczonych oraz krajów Europy Zachodniej, w których działania ewaluacyjne stanowią standardowe narzędzie zarządzania projektami. Tamtejsze środowiska, związane głównie ze sferą edukacji, ochrony zdrowia oraz pomocy społecznej, stopniowo dojrzewały do ewaluacji, rozwijając sposób jej rozumienia i wypracowując nowe podejścia badawcze, natomiast w Polsce i innych krajach postkomunistycznych praktyki ewaluacyjne wyrosły nie tyle z potrzeby doskonalenia własnych działań, co raczej konieczności zaspokojenia wymogów grantodawców. Znaczna część wiedzy na temat ewaluacji trafiła do nas niejako z „importu” w postaci gotowych rozwiązań koncepcyjnych towarzyszących wymogowi ewaluowania pomocy finansowanej z funduszy UE<sup>1</sup>. Wiedza ta trafiła jednak na podatny grunt, gdyż – choć obligatoryjna ewaluacja obejmowała jedynie poziom programów – praktyka ta szybko rozpowszechniła się również w realizowanych w ich ramach projektach, a także innych przedsięwzięciach finansowanych z pozaunijnych źródeł. Niestety, owej „modzie na ewaluację” na ogół nie towarzyszy pogłębiona refleksja, czy chęć wnikięcia w specyfikę tego zagadnienia, toteż nadal można się spotkać z nadużywaniem tego terminu w stosunku do praktyk mających z nim niewiele wspólnego<sup>2</sup>. Powszechne jest utożsamianie ewaluacji z monitoringiem, a także oceną i kontrolą, co wywołuje wiele nieporozumień i niejasności.

---

<sup>1</sup> Wymóg prowadzenia ewaluacji nakłada artykuł 47 Rozporządzenia Rady Europy nr 1083/2006. Ponadto obowiązek ten wynika z przepisów ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju.

<sup>2</sup> Np. myleniu ewaluacji z badaniem potrzeb, czy satysfakcji uczestników projektu (na ogół techniką ankietową).

## 2. FAZY ROZWOJU EWALUACJI

Choć pojęcie ewaluacji było znane w Stanach Zjednoczonych już na przełomie lat 20-tych i 30-tych XX wieku, początkowo postrzegano ją w ograniczony sposób tj. wyłącznie przez pryzmat osiągniętych rezultatów<sup>3</sup>. Z perspektywy czasu podejście to określono mianem pierwszej generacji ewaluacji, która była utożsamiana z pomiarem ilościowym (w oparciu o testy oraz ankiety) i rozwijała się na bazie pozytywistycznego paradygmatu badawczego oraz psychometrii.

Następna generacja ewaluacji koncentrowała się na relacji pomiędzy założonymi celami programu, a uzyskanymi w drodze jego realizacji rezultatami. Rozkwit opartego na ocenie skuteczności pojęcia ewaluacji zawdzięczamy Ralphowi Tylerowi, który stworzył jej podwaliny teoretyczne, podkreślając funkcję działań ewaluacyjnych w doskonaleniu programów. Warto przy tym zauważyć zmianę, która dokonała się w sposobie rozumienia roli ewaluatora, który z konstruktora i użytkownika narzędzi badawczych stał się kontrolerem rozliczającym z osiągniętych efektów.

Kolejna generacja ewaluacji spowodowała rozwój jej funkcji oceniającej, toteż rola ewaluatora nabrała rysu autokratycznego. Zmianę tę wywołała gwałtowna fala krytyki dotychczasowych działań ewaluacyjnych, która miała miejsce w USA pod koniec lat 50-tych. Ewaluacja miała odtąd opierać się na ściśle określonych kryteriach i standardach, przynosząc jednoznaczne rozstrzygnięcia służące podejmowaniu decyzji (w tym finansowych) oraz działań naprawczych. Pojęcie ewaluacji bazujące na osądzie spowodowało jej zawłaszczenie przez ekspertów i autorytety, głównie z kręgów akademickich. Od połowy lat 60-tych w USA wprowadzono ustawy obowiązek ewaluowania wszystkich programów finansowanych z funduszy federalnych, który nadał ewaluacji ton biurokratyczny.

Jednocześnie pojęcie ewaluacji zaczęło być ujmowane w szerszy sposób. Prawdziwy przełom w tym zakresie stanowiły prace Lee Cronbacha, który twierdził, że celem ewaluacji powinno być nie tyle wydawanie obiektywnych, wymiernych ocen, co wspieranie i rozwijanie danego programu. Spełnienie tego wymogu wiązało się z koniecznością monitorowania przebiegu realizacji danej interwencji, a nie jak dotąd, skupianiem się jedynie na wynikach końcowych<sup>4</sup>. Jednak ta nowatorska idea, kładąca nacisk na zrozumienie procesów sterujących programem z trudem zdobywała uznanie. W popularyzacji nowego podejścia niezaprzeczalny udział miała konferencja zorganizowana w 1972 r. przez Churchill College w Cambridge, podczas której M. Parlett i D. Hamilton zaakcentowali społeczny wymiar roli ewaluatorów. Efektem podejścia zogniskowanego na procesie i doskonaleniu podejmowanych działań, a nie jedynie sprawozdawczości oraz rozliczaniu z osiągniętych efektów, była potrzeba uwzględnienia większej ilości różnorodnych źródeł informacji i rodzajów danych w celu uzyskania możliwie pełnego oglądu sytuacji. Nowe spojrzenie na ewaluację towarzyszyło zmianie paradygmatu badawczego, która wiązała się z dynamicznym rozwojem metod jakościowych. Podejście to zaowocowało odmiennym postrzeganiem funkcji ewaluatora, którego zadaniem stało się wypracowanie społecznie

---

<sup>3</sup> Ewaluacja służyła wówczas głównie do mierzenia osiągnięć uczniów i efektywności pracy robotników fabrycznych. Sztandarowym przedstawicielem tego podejścia był Frederick Taylor.

<sup>4</sup> Choć uzyskane rezultaty są kluczowe dla oceny skuteczności, istotny element ewaluacji stanowią też inne kryteria, np. adekwatność do potrzeb beneficjentów, efektywność podejmowanych działań, użyteczność oraz trwałość osiągniętych rezultatów, a także oddziaływanie (tj. uogólnione, odroczone efekty danej interwencji).



użytecznej wiedzy, pełnienie roli edukatora, konsultanta i facylitatora w procesie uczenia się oraz zmiany społecznej. Dlatego równie ważnym elementem jak wiarygodność i rzetelność prowadzonych badań okazało się zrozumienie tych, którzy będą wykorzystywać ich wyniki<sup>5</sup>. W ten sposób pojęcie ewaluacji osiągnęło kolejną fazę rozwoju.

### 3. CZWARTA GENERACJA EWALUACJI

Obecnie ewaluacja jest traktowana jako użyteczne narzędzie zarządzania różnorodnymi przedsięwzięciami, umożliwiające organizacjom uczącym się przejście z roli realizatora do refleksyjnego obserwatora analizującego własne poczynania w celu ich doskonalenia. Nowy model ewaluacji opiera się na dialogu ze wszystkimi interesariuszami<sup>6</sup>, a także uwzględnieniu kontekstu realizacji danej interwencji<sup>7</sup>. Synonimami ewaluacji IV generacji stały się terminy „*ewaluacja dialogiczna*”, oraz „*ewaluacja demokratyczna*” (ukute przez R. Stake’a i B. MacDonalda), oznaczające działanie oparte na porozumieniu i wymianie opinii. Postulat uwzględnienia kontekstu ewaluowanego przedsięwzięcia stanowi też ważny element koncepcji M. Q. Pattona, który podkreśla, że ewaluacji nie można sprowadzać do stosowania gotowych i niezmiennych schematów postępowania - przeciwnie, powinna cechować ją elastyczność, możliwość dostosowania do określonej sytuacji oraz potrzeb konkretnej społeczności. Otwartość i zaangażowanie różnych stron, reprezentujących odmienne interesy wyraża się np. poprzez negocjowanie ostatecznego kształtu koncepcji ewaluacji i raportu końcowego.

W podobny sposób ujmuje ewaluację Komisja Europejska, zalecając partnerskie podejście polegające na włączaniu w ten proces różnych podmiotów np. realizatorów i odbiorców programu, reprezentantów instytucji zarządzających/wdrażających itd. Ewaluacja oparta na interakcji przyczynia się do pobudzenia komunikacji na różnych szczeblach zarządzania projektem, prowadząc do powstania klimatu wzajemnego zaufania, większej otwartości na zmiany i gotowości do rozwiązywania konfliktów<sup>8</sup>. Inną tendencją, która silnie zaznacza się w krajach UE jest podejście systemowe, czyli dążenie do integrowania i koordynowania działań ewaluacyjnych w formie rozbudowanego planu obejmującego poziom regionalny oraz ogólnonarodowy. Kompleksowy charakter ewaluacji umożliwia dokonywanie porównań i zestawień w ramach poszczególnych programów<sup>9</sup>.

Model ewaluacji IV generacji jest niestety dość odległy od wciąż pokutującego w Polsce kojarzenia ewaluacji z rozliczaniem się przed gronem specjalistów-kontrolerów. Wokół danego projektu tworzy się system wzajemnych powiązań jego różnorodnych interesariuszy – realizatorów, sponsorów, urzędników i beneficjentów z ich rozbieżnymi wartościami, celami oraz potrzebami wynikającymi z pełnionych przez nich ról. Niektóre z tych podmiotów mogą postrzegać ewaluację w kategoriach zagrożenia dla swojej działalności i uprawiać swoistą dywersję, polegającą na zatajaniu informacji, czy podawaniu nieścisłych danych (Hawkins, Sloma 1978, za:

---

<sup>5</sup> Por. Chelimski, za: Korporowicz L. (2000). *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju* [w:] Edukacja i dialog, nr 6

<sup>6</sup> Tj. stronami zaangażowanych w dane przedsięwzięcie.

<sup>7</sup> Chodzi o aspekty prawne, kulturowe, psychologiczne oraz warunki społeczno-polityczne, które mają wpływ na proces wdrażania projektu i osiągnięte rezultaty.

<sup>8</sup> Por. ÓROK (2002). *Recommendation to Managing Authorities*, Workshop Report.

<sup>9</sup> Olejniczak K. (2005). *Proces przeprowadzenia ewaluacji ex-ante i on-going w ramach NPR z uwzględnieniem etapów prac: planowanie, projektowanie i realizacja ewaluacji – wkład do procedur operacyjnych ewaluacji w Polsce.*

Hawkins, Nederhood 1994). Jedynym sposobem zapobieżenia takiej sytuacji jest uczynienie ewaluacji zadaniem zespołowym poprzez „zbudowanie poczucia wspólnoty interesu wśród wszystkich osób zaangażowanych w proces ewaluacyjny”<sup>10</sup>. Podstawę takiego ujmowania ewaluacji stanowi stopniowe dochodzenie do wspólnych ustaleń dotyczących celu, przedmiotu i zakresu ewaluacji w drodze debaty i negocjacji. Efektem tego podejścia jest większe zaangażowanie i integracja całego zespołu, lepsza współpraca w stosowaniu narzędzi badawczych, akceptacja poszczególnych etapów procesu ewaluacji i zmniejszenie ryzyka otrzymania artefaktów. Uspołeczniona procedura ewaluacji w znaczący sposób zwiększa szanse na dogłębną analizę i internalizację uzyskanych rezultatów, stanowiąc źródło inspiracji w doskonaleniu projektu. W ten sposób ewaluacja staje się narzędziem zdobywania wiedzy, umożliwiającym rozwój.

#### 4. RÓŻNE OBLCZA EWALUACJI

Pomimo istotnych zmian w rozumieniu pojęcia ewaluacji, które miały miejsce w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat (a może właśnie dzięki nim) wiele instytucji i organizacji tworzy własną definicję tego terminu dostosowaną do własnych potrzeb oraz specyfiki prowadzonej działalności. Najczęstsze różnice w tym zakresie wynikają z zaakcentowania roli oceny i wskazywania odmiennych jej kryteriów.

Na jednym krańcu kontinuum sytuują się definicje utożsamiające ewaluację z oceną np.: „ewaluacja to osąd (ocena) wartości interwencji publicznej dokonany przy uwzględnieniu odpowiednich kryteriów (skuteczności, efektywności, użyteczności, trafności i trwałości) i standardów. Osąd dotyczy zwykle potrzeb, jakie muszą być zaspokojone w wyniku interwencji oraz osiągniętych efektów. Ewaluacja oparta jest na specjalnie w tym celu zebranych i zinterpretowanych informacjach za pomocą odpowiedniej metodologii”<sup>11</sup>. Definicja ta przywołuje wszystkie zalecane przez Komisję Europejską kryteria oceny podkreślając informacyjny walor ewaluacji, jednak słabo eksponuje wątek badawczy, a także całkowicie pomija motyw doskonalenia ewaluowanego obiektu, skupiając się jedynie na ocenie jego wartości. Na uwagę zasługuje też brak elementów charakteryzujących najnowszą generację tego pojęcia – dialogu różnych interesariuszy oraz uwzględnienia specyficznych warunków wdrażania interwencji. Choć definicja sformułowana przez KE również ich nie zawiera, kładzie nacisk na rolę badania, decyzyjny i rozwojowy wymiar ewaluacji oraz jej różnorodne zastosowania: „ewaluacja to systematyczne badanie wartości albo cech konkretnego programu, planu, działania (...) bądź obiektu (...) z punktu widzenia przyjętych kryteriów, w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego zrozumienia. (...) Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji”<sup>12</sup>.

Z kolei drugi kraniec definicyjnego kontinuum zajmują idee odwołujące się do zasadniczych wartości ewaluacji IV generacji: „demokratyczne studia ewaluacyjne to służba na rzecz społeczności, którą informuje się o właściwościach programu edukacyjnego. Uwzględnia się tu pluralizm wartości podzielanych przez członków społeczności, a w toku formułowania podstawowych pytań badawczych bierze się pod uwagę możliwie szeroki zakres ich intere-

---

<sup>10</sup> Hawkins J. D., Nederhood B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa-Olsztyn, str. 21.

<sup>11</sup> *Wytyczne w zakresie ewaluacji programów operacyjnych na lata 2007-2013*, Minister Rozwoju Regionalnego.

<sup>12</sup> *Rozporządzenie Rady UE z dnia 21.06.1999 r. wprowadzające ogólne przepisy dot. funduszy strukturalnych*.

sów. (...) Ewaluator systematycznie negocjuje wzajemne relacje ze zleceniodawcami i uczestnikami programu"<sup>13</sup>, „ewaluacja edukacyjna ma charakter dialogiczny wówczas, gdy zorientowana jest w większym stopniu na działania przewidziane w programie, niż na jego zamierzenia docelowe”<sup>14</sup>. Należy podkreślić, że obie te definicje odnoszą się do działań ewaluacyjnych prowadzonych w obszarze edukacji w Wielkiej Brytanii i USA, podczas gdy w naszej rodzimej oświacie, a także innych sferach, ewaluacja jest przede wszystkim kojarzona z oceną, rozliczaniem z efektów i kontrolą. Po części może za to odpowiadać spuścizna dawnego reżimu, niski poziom społecznego zaufania i obawa przed „wyciąganiem konsekwencji”, ale także narzucenie wymogu realizowania ewaluacji, do której potrzeby nasze społeczeństwo raczej nie zdążyło jeszcze samoistnie dojrzeć.

## 5. CELE I FUNKCJE EWALUACJI

Jako jeden z rodzajów badań stosowanych, których zadaniem jest zgłębianie i rozwiązywanie konkretnych problemów, ewaluacja pełni przede wszystkim funkcję użytkową, służąc poszukiwaniu sposobów działania, które pomogłyby przezwyciężyć, czy choćby zniwelować zdiagnozowane trudności. Jej rola polega na poprawie jakości realizowanych przedsięwzięć, zarówno poprzez ich bieżącą korektę, w postaci ewaluacji formatywnej (tzw. ex-ante, o charakterze wstępnym, prowadzonej przed rozpoczęciem projektu, bądź okresowej, realizowanej mniej więcej w połowie jego wdrażania), jak i doskonalenie post factum, w postaci usprawnienia przyszłych działań np. w ramach kolejnej edycji, czy podobnej interwencji (ewaluacja konkluzyjna, tzw. ex-post, końcowa).

W obu tych przypadkach ewaluacja spełnia funkcję edukacyjną oraz decyzyjną, pomagając w zarządzaniu danym przedsięwzięciem, demokratyzując ten proces i pogłębiając poczucie odpowiedzialności, a także podnosząc kompetencje zespołu poprzez wzrost wiedzy oraz samoświadomości. Z tą ostatnią rolą wiążą się kolejne cele ewaluacji polegające na kształtowaniu właściwych postaw, motywowaniu pożądanych zachowań oraz promowaniu określonych relacji i wartości. Ponadto ewaluacja może pełnić funkcję promocyjną, przyczyniając się do wzrostu wiarygodności i przejrzystości działań danego podmiotu, zwiększenia profesjonalizmu świadczonych usług, a także uzyskania poparcia społecznego dla ewaluowanej inicjatywy. Nie można też pominąć proceduralnej roli ewaluacji polegającej na spełnieniu wymogów instytucji finansującej.

## 6. NAJCZĘŚCIEJ POPEŁNIANE BŁĘDY

Realizacja założonych celów ewaluacji jest uzależniona od różnych czynników, jednak do zasadniczych warunków gwarantujących jej powodzenie należą: użyteczność, wykonalność, poprawność i trafność.

Podjęcie działań ewaluacyjnych mija się z celem, o ile uzyskane wyniki nie zostaną wykorzystane – zdobyte informacje przyswojone, a wypływające z badania wnioski wzięte pod uwagę w procesie podejmowania decyzji. Miarą użyteczności ewaluacji jest dostarczenie

---

<sup>13</sup> MacDonald B. (1974), za: House E. R. *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia* [w:] Korporowicz L., red. (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa, str. 116-117.

<sup>14</sup> Stake (1975), za: House E. R., op. cit., str. 16.

przez nią wiedzy, która następnie zostanie spożytkowana w praktyce. Stopień przydatności ewaluacji jest również uwarunkowany jej wykonalnością, na którą składają się: właściwe zaplanowanie działań ewaluacyjnych oraz zapewnienie koniecznych zasobów w postaci kompetentnych osób, niezbędnych informacji, wystarczającej ilości czasu i środków finansowych, a także odpowiedniego zaplecza organizacyjno-technicznego. Wszelkie deficyty w tym zakresie muszą zostać uwzględnione na etapie projektowania koncepcji ewaluacji, skutkując np. zawężeniem jej zakresu, ograniczeniem ilości pytań i kryteriów ewaluacyjnych, rezygnacją z pewnych technik badawczych, czy zmniejszeniem liczebności prób. Należy jednak podkreślić, że limity te muszą być wprowadzane z dużą dozą znanstwa, ostrożnością i pełną świadomością grozących temu konsekwencji, gdyż mogą zaważyć na rzetelności wyników i jakości ewaluacji. Brak precyzyjnego podziału zadań i harmonogramu prac, nie wskazanie osób odpowiedzialnych za realizację danych czynności, obarczenie odpowiedzialnością za ewaluację pojedynczej osoby (przy braku zaangażowania pozostałych) stanowią z kolei przejaw zaniedbań organizacyjnych, które mogą istotnie obniżyć jakość działań ewaluacyjnych, czy wręcz skutkować ich całkowitą porażką.

Sposób i efekty realizacji tych działań są też uzależnione od poziomu ich fachowości, na którą składa się profesjonalizm i doświadczenie w prowadzeniu ewaluacji, poprawność w stosowaniu określonych procedur oraz przestrzeganiu standardów metodologicznych. Brak koncepcji precyzującej cel, przedmiot i zakres ewaluacji, pominięcie, bądź błędne sformułowanie pytań i kryteriów ewaluacyjnych, a także niedostateczne informacje na temat sposobu realizacji badania należą do najpoważniejszych błędów popełnianych na etapie planowania. Często spotykane nieprawidłowości obejmują też za szeroki lub zbyt wąski zakres ewaluacji oraz błędy metodologiczne polegające np. na niewłaściwym doborze metod i prób badawczych oraz nie uwzględnieniu wymogu triangulacji (tj. zróżnicowanych źródeł danych, a także metod ich gromadzenia i sposobów analizowania). Błędy występujące w fazie realizacji badania najczęściej prowadzą do niepoprawnej identyfikacji źródeł informacji, niewłaściwego, czy nieumiejętnego posługiwania się technikami i narzędziami badawczymi, a także zaniechania działań służących zwiększeniu poziomu responsivenessu.

Kolejne błędy wiążą się z etapem podsumowania zebranych informacji i zazwyczaj stanowią efekt braku starannej analizy danych, polegania na subiektywnych ocenach, wysnuwania wniosków w oparciu o nierzetelne wyniki, a także nieuprawnionego przypisywania im reprezentatywności. Nie należy przy tym zapominać, że wymóg poprawności działań ewaluacyjnych odnosi się nie tylko do kwestii metodologicznych, ale również zgodności z prawem oraz zasadami etycznymi.

Kolejnym warunkiem udanej ewaluacji jest jej trafność, ściśle związana z kryterium użyteczności. Możliwość wykorzystania wyników badania ewaluacyjnego w dużej mierze zależy od tego, czy uwzględniono w nim kluczowe dla oszacowania wartości danego przedsięwzięcia informacje i czynniki, a także od momentu realizacji pomiaru. Przeprowadzenie badania w nieodpowiednim czasie – zbyt wcześnie lub za późno (kiedy projekt jeszcze się nie rozpoczął<sup>15</sup> lub istotne dla jego realizacji decyzje już zapadły) - sprawia, że ewaluacja staje się mało, bądź wcale nieprzydatna. Analogiczna sytuacja ma miejsce wówczas, gdy jej wyniki zbyt późno trafiają do odbiorców. Wymóg trafności obejmuje ponadto proces formułowania wniosków

---

<sup>15</sup> Chodzi tu o ewaluację bieżącą, okresową lub końcową.

i rekomendacji. Zalecenia, którym nie przypisano terminów realizacji oraz adresatów mają niewielkie szanse na wdrożenie, podobnie jak te, których treść nie została wcześniej uzgodniona i dostosowana do możliwości odbiorcy. Uchybienia te z pewnością nie wyczerpują listy możliwych błędów związanych z prowadzeniem ewaluacji, jednak uświadamiają stopień trudności i złożoności tego zadania.

## 7. PSEUDOEVALUACJA

Wymóg zapewnienia wysokiej jakości sprawia, że niektóre ewaluacje nie zasługują w pełni na to miano. Należy pamiętać, że jest to proces „bardzo wrażliwy na reakcje społeczne”<sup>16</sup>, wymagający wskazania zarówno mocnych, jak i słabych stron danego przedsięwzięcia, co może rodzić obawy i towarzyszącą im pokusę podejmowania działań pozorowanych, które z założenia mają służyć innym celom, niż deklarowane. Oba te czynniki odpowiadają za realizowanie tzw. pseudoevaluacji, które zostały po raz pierwszy opisane (w nieco żartobliwym tonie, choć sam problem ma charakter pryncypialny) pod koniec lat 60-ch przez Suchmana, a następnie, po przeszło dekadzie przez Pattona<sup>17</sup>. Fakt, że zjawisko to jest nadal aktualne (można je zaobserwować również na polskim gruncie), świadczy o jego uniwersalności. Pseudoevaluacje mogą obejmować różne działania, za którymi kryją się rozmaite motywacje np.:

- *mydlenie oczu* – koncentrowanie się na powierzchniowych, nieistotnych elementach,
- *wybielanie* – usilne tuszowanie trudności i niepowodzeń,
- *krecia robota* – działania zmierzające do uzyskania wymiernych korzyści o charakterze politycznym, płynących z zakończenia lub kontynuowania danego przedsięwzięcia,
- *pozorowanie* – „celebrowanie rytuału ewaluacji bez rzeczywistego zainteresowania albo zamiaru wykorzystania jej ustaleń”<sup>18</sup>, jedynie dla zaspokojenia wymogów formalnych,
- *odwlekanie* – celowe opóźnianie, bądź unikanie pewnych działań i decyzji pod pretekstem potrzeby przeprowadzenia ewaluacji (tzw. gra na zwłokę).

Ryzyko wykorzystywania działań ewaluacyjnych w instrumentalny sposób dostrzega również Michael Q. Patton wskazując na ewaluację<sup>19</sup>:

- *szybką i pobieżną* – prowadzoną jak najmniejszym kosztem,
- *mierzoną w kilogramach* – jej głównym wyróżnikiem jest „opasły raport”, jednak do tej kategorii należałoby również zaliczyć raporty pisane techniką kopiuj-wklej, bazujące na wcześniejszych lub równoległe prowadzonych badaniach,
- *opartą na przeświadczeniach i szacunkach* – sprowadzającą się do „formułowania wniosków nie popartych danymi”,
- *»po uważaniu«* – wskazującą jedynie na dobre relacje z zespołem projektowym.

Choć każda z pseudoevaluacji ma inny charakter, ich ciężar gatunkowy i konsekwencje są porównywalne. Profesjonalny, szanujący swoją pracę ewaluator powinien w porę zdemaskować te motywacje i za wszelką cenę unikać angażowania się w tego typu działania.

---

<sup>16</sup> Robson C. (1995). *Designing Evaluations*, rozdział zamieszczony w książce autora *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Blackwell Publishers, Oxford-Cambridge, [w:] Korporowicz, red. (1997), str. 147.

<sup>17</sup> Zob. Suchman (1967), za: Robson C. (1995), op. cit.

<sup>18</sup> Tamże, str. 155.

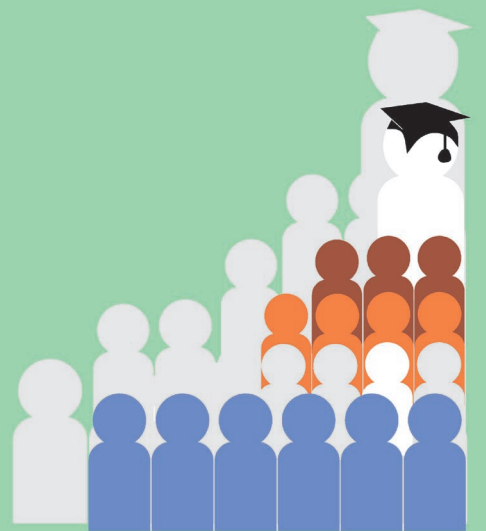
<sup>19</sup> Zob. Patton M. Q. (1981), tamże.

## 8. W TROSCE O JAKOŚĆ – STANDARDY EWALUACJI

Ewaluacja, z racji ciążącej na niej odpowiedzialności, jest dziedziną szczególnie wymagającą przestrzegania ustalonych zasad i wartości. Jest też sztuką, w której można i należy się doskonalić. Inicjatywa opracowania standardów ewaluacji stanowiła przejaw dbałości o wzrost potencjału i kultury ewaluacyjnej w Polsce. Realizacji tego zadania podjęło się Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, które przyjęło za swój cel wzbogacanie wiedzy na temat ewaluacji, budowanie i upowszechnianie kultury ewaluacyjnej, a także organizowanie oraz integrację środowiska ewaluatorów. Zrealizowany przez PTE w 2008 r. projekt pod nazwą „*Wspólnie tworzymy standardy ewaluacji w Polsce*”<sup>20</sup> ściśle odpowiadał tym dążeniom, na co wskazywało duże zaangażowanie w tę inicjatywę przedstawicieli różnorodnych środowisk – począwszy od administracji publicznej, instytucji naukowych i uczelni wyższych, poprzez organizacje pozarządowe, firmy badawcze i konsultingowe, a skończywszy na niezależnych ewaluatorach. Bogactwo doświadczeń i różnorodność perspektyw reprezentowanych przez uczestników tego przedsięwzięcia niewątpliwie przesądziły o randze i wartości efektów prowadzonych prac. W efekcie tej współpracy powstał dokument, który może służyć jako punkt odniesienia na etapie planowania, zamawiania oraz realizacji ewaluacji, a także wykorzystywania jej wyników. Standardy mają na celu wsparcie osób zaangażowanych w ten proces, zarówno po stronie instytucji zamawiających, jak i wykonawców, w zapewnieniu najwyższej jakości realizowanych prac. Dokument ten pełni ważną rolę w ujednoczeniu sposobu rozumienia kluczowych dla ewaluacji pojęć, a także respektowaniu fundamentalnych zasad etycznych i wartości leżących u jej podłoża.

---

<sup>20</sup> Przedsięwzięcie to zostało sfinansowane przez Unię Europejską w ramach programu Środki Przejściowe 2005 *Wzmocnienie zdolności ewaluacyjnych w sektorze publicznym*.



EGZEMPLARZ BEZPŁATNY