



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

MATERIAŁY

**Panel Dyskusyjny – podsumowanie projektu
„Nowa jakość praktyk pedagogicznych II”**

Wrocław, 21 wrzesień 2015 r.



**Nowa jakość
Praktyk
Pedagogicznych II**

Redakcja

Magdalena Kübler, Wojciech Starościak



Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
al. I. J. Paderewskiego 35, 51-612 Wrocław
Biuro projektu: ul. Witelona 25, 51-617 Wrocław, p. 406
tel./fax 71 347 31 59
email: projekt.praktyki2@awf.wroc.pl

**Egzemplarz bezpłatny współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego**

Egzemplarz wyłącznie do użytku wewnętrznego

ISBN 978-83-7374-091-4



ul. Parkowa 13, 51-616 Wrocław
tel. 71-348-15-49
e-mail: wtn@wtm.wroc.pl
www.wtm.wroc.pl

SPIS TREŚCI

dr hab. Andrzej Rokita, prof. AWF, dr Marcin Ściślak (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) Zgodność zainteresowań aktywnością ruchową licealistów z organizacją wychowania fizycznego w szkołach (na przykładzie wybranych liceów ogólnokształcących Wrocławia)	5
dr hab. Jan Grzesiak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) Mentoring i monitoring w edukacji przyszłych nauczycieli – w programie „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”	21
dr hab. Radosław Muszkieta, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) Wybrane aspekty oceniania osiągnięć ucznia z wychowania fizycznego	39
dr hab. Eligiusz Madejski, prof. AWF (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie) Kompetencje współczesnego nauczyciela wf – droga do sukcesu	51
dr hab. Halina Guła- Kubiszewska, prof. AWF (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu) Ewaluacja jakości kształcenia zawodowego nauczyciela wychowania fizycznego .	59

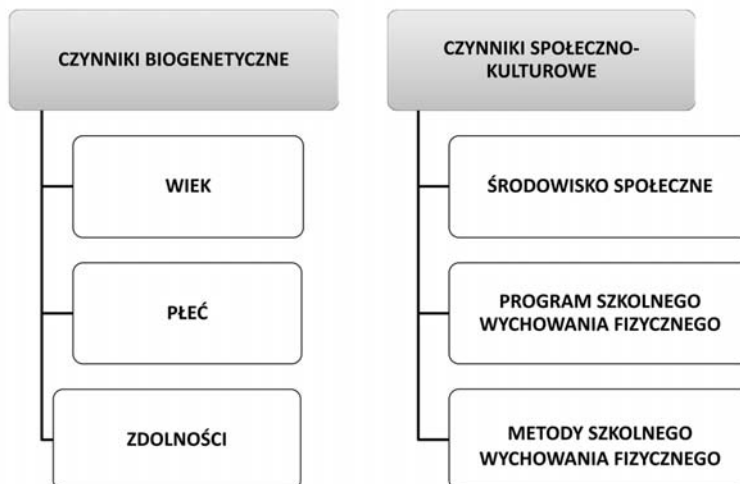
ZGODNOŚĆ ZAINTERESOWAŃ AKTYWNOŚCIĄ RUCHOWĄ LICEALISTÓW Z ORGANIZACJĄ WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W SZKOŁACH (na przykładzie wybranych liceów ogólnokształcących Wrocławia)

Wprowadzenie

Jednym z najistotniejszych zadań nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania jest rozbudzanie zaciekawień i ich utrwalanie, a tym samym sprzyjanie powstawaniu określonych zainteresowań ucznia.

(Gurycka, 1989)

Treść, zakres i dojrzałość zainteresowań uzależnione są od szeregu ogólnych czynników rozwojowych (Gurycka, 1989).



Od roku szkolnego 2009/2010 wdrażana jest nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Wprowadza ona kilka istotnych zmian w wychowaniu fizycznym na wszystkich poziomach edukacji.

(Rozp. MEN z dnia 23.12.2008r., Dz. U. z 2009r., nr 4, poz. 17)

Możliwe jest ułożenie 3 godzin zajęć obowiązkowego wychowania fizycznego w sposób zapewniający pełne wykorzystanie zasobów szkoły oraz jej otoczenia i stworzenie własnej, oryginalnej oferty aktywności fizycznej dla uczniów.

(Rozp. MEN z dnia 9.09.2011r., Dz. U. z 2011r., nr 175, poz. 1042)

Propozycja zajęć do wyboru dla uczniów, powinna uwzględniać:

- potrzeby zdrowotne,

- zainteresowania,

- osiągnięcia w danym sporcie lub aktywności fizycznej,

- uwarunkowania lokalne,

- miejsce zamieszkania uczniów,

- tradycje sportowe środowiska lub szkoły,

- możliwości kadrowe.

FORMY REALIZACJI ZAJĘĆ WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

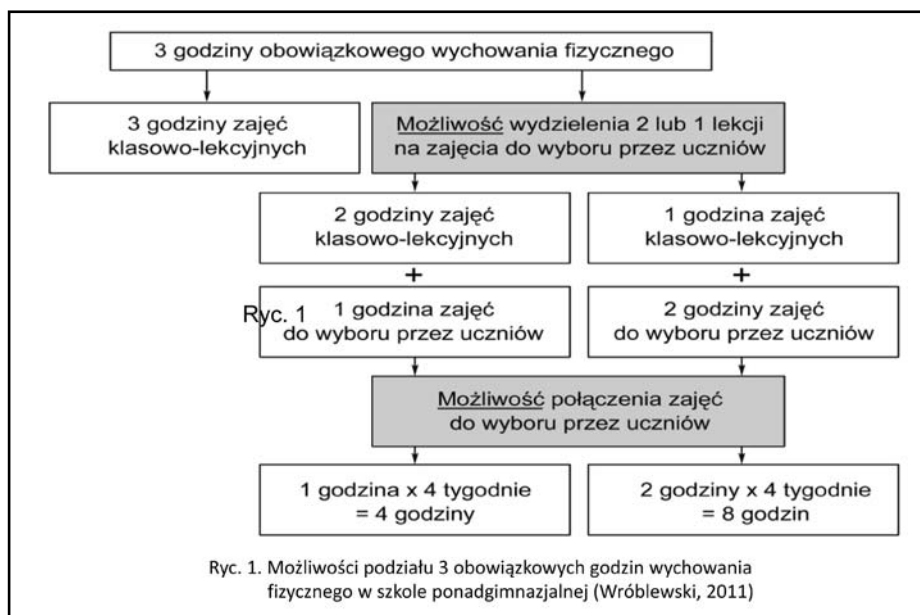
ZAJĘCIA
SPORTOWE

ZAJĘCIA
SPRAWNOŚCIOWO-
ZDROWOTNE

ZAJĘCIA
TANECZNE

AKTYWNE FORMY
TURYSTYKI

(Pery, 2009)



Możliwości samodzielnego wybierania rodzaju i form zajęć umożliwiają uczniom podejmowanie aktywności ruchowej zgodnej z zainteresowaniami, predyspozycjami i oczekiwaniami oraz uczestniczyć w zajęciach, które będą dla nich satysfakcjonujące oraz dopasowane do ich możliwości.

(Wróblewski, 2011)

WYNIKI BADAŃ NAJWYŻSZEJ IZBY KONTROLI

W LATACH 2009-2012

(wychowanie fizyczne w szkołach)

NIK w skontrolowanych szkołach oceniła negatywnie organizację i efekty kształcenia wychowania fizycznego.

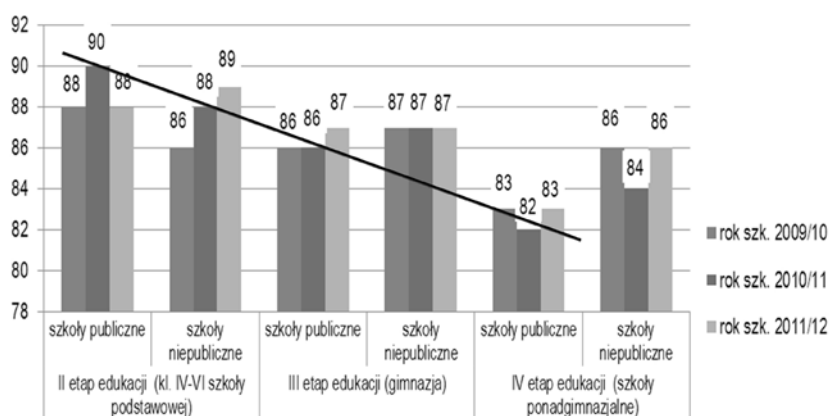
Z badań NIK wynika, że szkoły nie potrafią stworzyć ciekawej oferty programowej dla uczniów.

(Prokopczyk, 2013)

WYNIKI KONTROLI NIK W LATACH 2009-2012



Frekwencja (%) na zajęciach wychowania fizycznego w latach szkolnych 2009/10–2011/2012 (badania własne NIK)



W ramach szkolnego wychowania fizycznego w szkołach ponadgimnazjalnych należy realizować te formy aktywności ruchowej, które cieszą się największą popularnością w klasach, a najlepiej tworzyć grupy ponadklasowe o jednakowych zainteresowaniach.

(Rokita, 2001)

Uczniowie uczestniczący w realizacji programów wychowania fizycznego zgodnie ze swoimi zainteresowaniami będą podejmować dodatkową systematyczną aktywność fizyczną poza szkołą i w przyszłości.

(Rokita, 1997)

Problem badawczy

Jakie są zainteresowania aktywnością ruchową licealistów oraz jaka jest organizacja wychowania fizycznego w liceach ogólnokształcących we Wrocławiu?

Przedmiot badań

- wybrane czynniki rozwojowe zainteresowań: biogenetyczne: PŁEĆ i WIEK
- społeczno - kulturowe:
 - kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego
 - sposób realizacji zajęć wychowania fizycznego i oferta zajęć do wyboru
 - infrastruktura sportowa szkół.

Cel badań

Rozpoznanie zainteresowań aktywnością ruchową licealistów i organizacji wychowania fizycznego w nowej podstawie programowej.

Cel poznawczy

Zdiagnozowanie:

- zainteresowań aktywnością ruchową licealistów,
- kwalifikacji zawodowych nauczycieli wychowania fizycznego,
- infrastruktury sportowej,
- sposobów realizacji zajęć wychowania fizycznego w liceach ogólnokształcących we Wrocławiu.

Cel aplikacyjny

Wykorzystanie wyników badań do planowania i programowania zajęć wychowania fizycznego oraz oferty zajęć do wyboru dla uczniów, przy uwzględnieniu:

- zainteresowań aktywnością ruchową uczniów,
- kwalifikacji zawodowych nauczycieli wychowania fizycznego,
- infrastruktury sportowej w badanych liceach.

Pytania badawcze

1. Jakimi formami aktywności ruchowej są zainteresowani licealiści we Wrocławiu?
2. Czy zainteresowania aktywnością ruchową licealistów są uzależnione od pory roku, płci, wieku i szkoły, do której uczęszczają uczniowie?
3. Jakie znaczenie mają kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego oraz infrastruktura sportowa szkoły dla zainteresowań aktywnością ruchową uczniów?
4. W jaki sposób realizowane są zajęcia wychowania fizycznego w liceach ogólnokształcących we Wrocławiu?
5. Jaka jest oferta zajęć do wyboru dla licealistów?
6. Jakie znaczenie mają kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego oraz infrastruktura sportowa szkoły dla przygotowywanej oferty zajęć do wyboru?

Pytania badawcze

7. Jaka jest infrastruktura sportowa liceów ogólnokształcących we Wrocławiu?
8. Jakie są kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego pracujących w liceach ogólnokształcących we Wrocławiu?
9. Czy nauczyciele wychowania fizycznego w przygotowaniu ofert zajęć do wyboru uwzględniają sezonowość zainteresowań aktywnością ruchową?

Metody badawcze

Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a techniką ankieta.

Narzędzia badawcze

- wystandaryzowany kwestionariusz „Zainteresowania w zakresie aktywności ruchowej”,

(Frömel i wsp., 1995/1996, Bartoszewicz, 2011)

- kwestionariusz oceny warunków pracy szkoły do realizacji wychowania fizycznego,

(Górna, 2001)

- kwestionariusz osobowy nauczyciela kultury fizycznej.

(Górna, 2001)

Narzędzia badawcze

Autorska ankieta (RZWF), stworzona na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

(Dz. U. z 2009 nr 4, poz. 17).

Poszukiwano również związków między:

zainteresowaniami aktywnością ruchową uczniów a:

- kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli wychowania fizycznego,
- infrastrukturą sportową szkoły,
- ofertą zajęć do wyboru dla uczniów i sposobem realizacji zajęć wychowania fizycznego.

Materiał badawczy

2473 uczniów (1354 w semestrze I i 1128 w semestrze II),

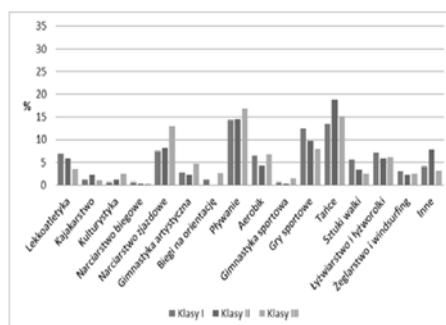
32 nauczycieli wychowania fizycznego,

z 9 (losowo dobranych) liceów ogólnokształcących we Wrocławiu.

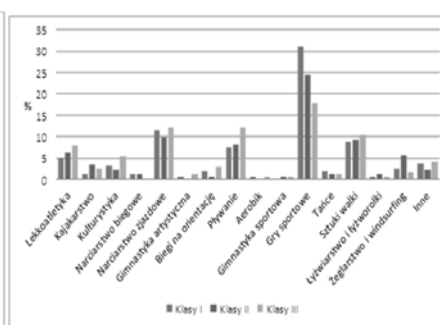
WYNIKI BADAŃ

- Szkoła, do której uczęszczają uczniowie, miała wpływ na wybór 7 aktywności ruchowych: sportów motorowych, kulturystyki, narciarstwa zjazdowego, gimnastyki artystycznej, łyżwiarstwa, tańca i żeglarstwa.
- Wiek miał wpływ na wybór 7 aktywności ruchowych: lekkoatletyki, żeglarstwa, aerobiku, sportów motorowych, pływania, gier sportowych i tańca.
- Płeć miała wpływ na wybór większości dyscyplin. Stwierdzono brak istotnego wpływu płci na wybór narciarstwa biegowego i gimnastyki sportowej.
- Pora roku (semestr) miała wpływ na wybór 10 form aktywności ruchowej: lekkoatletyki, sportów motorowych, kulturystyki, gimnastyki artystycznej, aerobiku, gier sportowych, tańca, sztuki walki, łyżwiarstwa, narciarstwa zjazdowego, turystyki.

ZAINTERESOWANIA AKTYWNOŚCIĄ RUCHOWĄ LICEALISTÓW

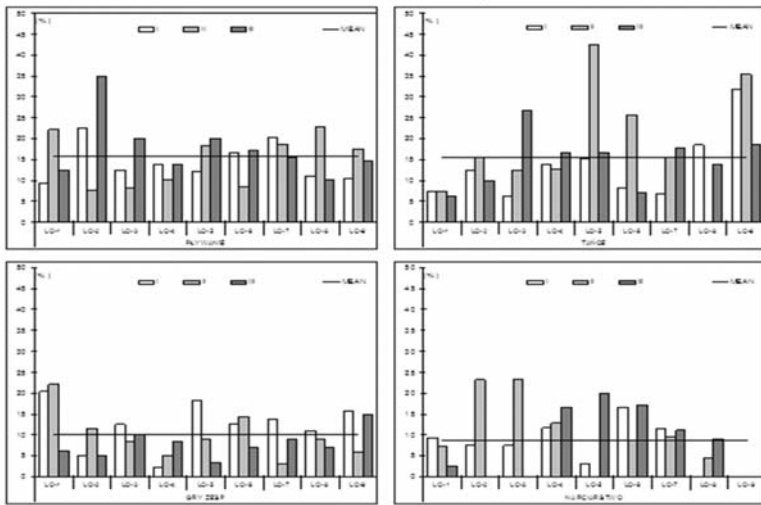


Ryc. 2. Zainteresowania aktywnością ruchową dziewcząt.

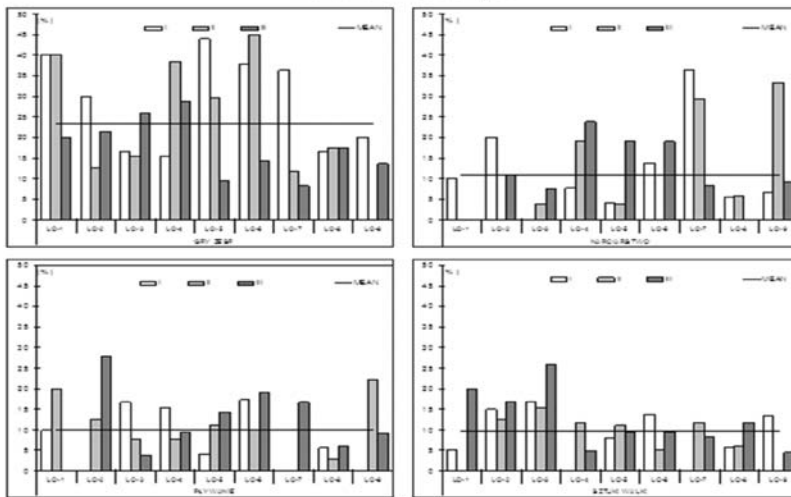


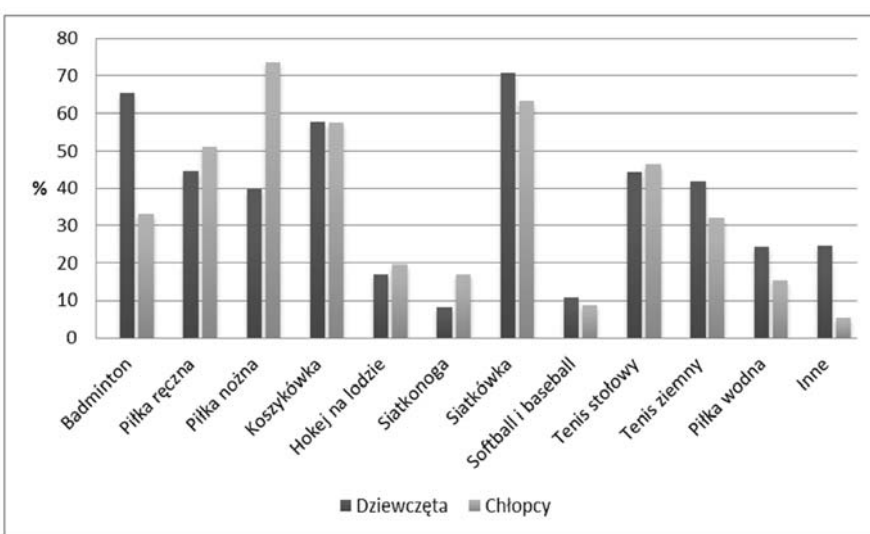
Ryc. 3. Zainteresowania aktywnością ruchową chłopców.

Zainteresowania dziewcząt wybranymi formami aktywności ruchowej w obrębie monitorowanych szkół, w zależności od wieku badanych

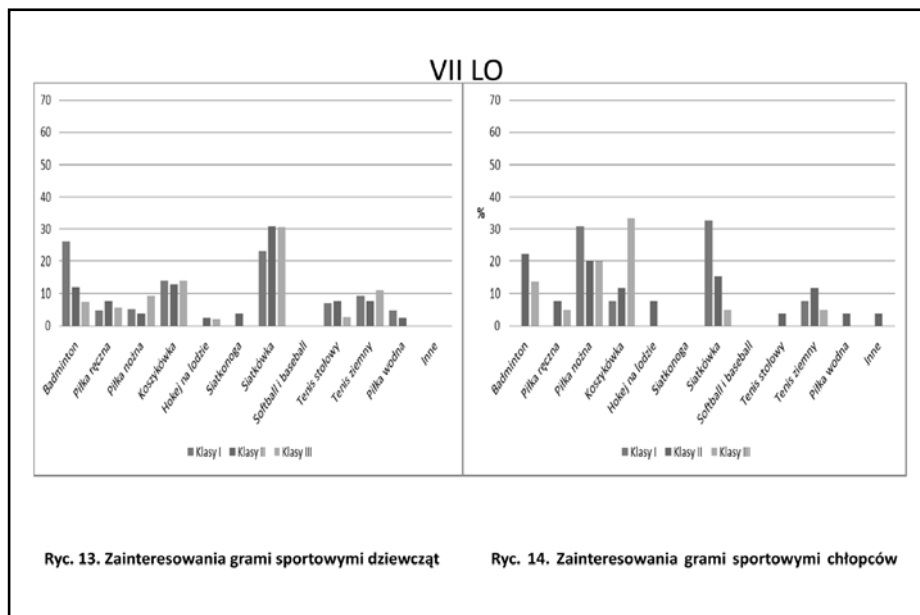


Zainteresowania chłopców wybranymi formami aktywności ruchowej w obrębie monitorowanych szkół, w zależności od wieku badanych



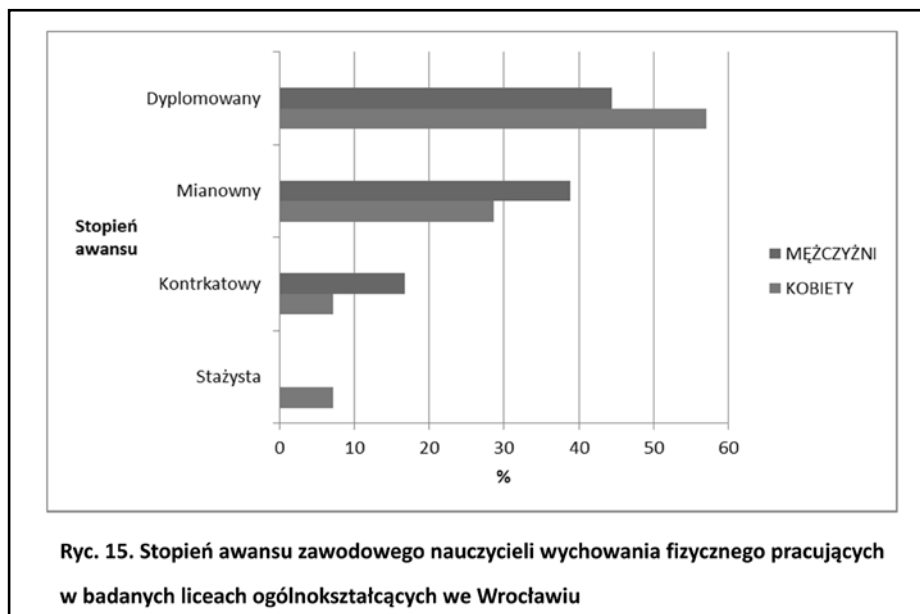


Ryc. 12. Zainteresowania grami sportowymi licealistów Wrocławia



Tab. 4. Staż pracy nauczycieli wychowania fizycznego nauczających w badanych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu [%]

Staż pracy	Kobiety	Mężczyźni
1–5 lat	14,3	11,1
6–10 lat	21,4	11,1
11–15 lat	21,4	16,7
16–20 lat	7,1	22,2
Powyżej 21 lat	35,7	38,9



Tab. 5. Sposoby realizacji zajęć wychowania fizycznego w diagnozowanych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

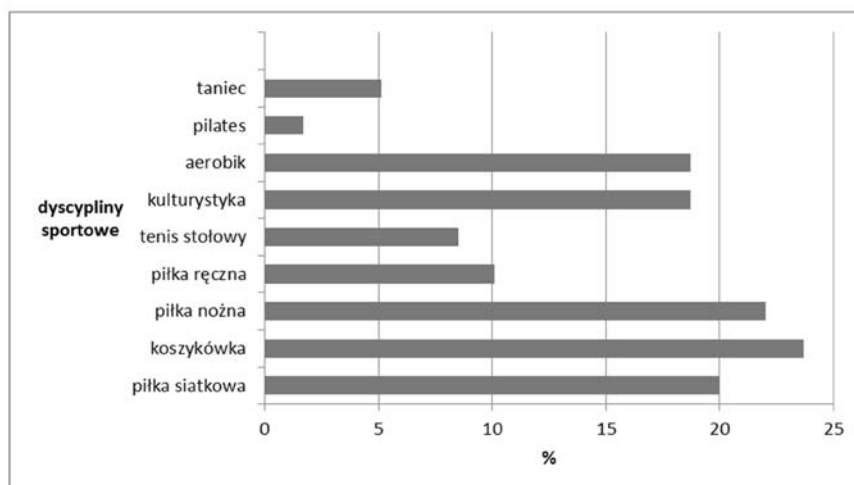
Sposoby realizacji zajęć	Liceum Ogólnokształcące									Ogółem [%]
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XII	XV	XVII	
System klasowo-lekcyjny	+	+	-	-	-	+	+	-	+	55,5
System mieszany	-	-	+	+	+	-	-	+	-	44,4

Tab. 6. Częstotliwość wyboru zajęć w badanych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

Częstotliwość wyboru zajęć	Liceum Ogólnokształcące								
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XIII	XV	XVII
Semestralnie	brak wyboru	brak wyboru	-	-	+	brak wyboru	brak wyboru	+	brak wyboru
Rocznie	brak wyboru	brak wyboru	+	+	-	brak wyboru	brak wyboru	-	brak wyboru

Tab. 7. Sposoby podziału uczniów na grupy zajęć do wyboru w badanych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

Sposoby podziału	Licea Ogólnokształcące								
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XIII	XV	XVII
Ze względu na poziom klas	brak podziału	brak podziału	+	-	brak podziału	brak podziału	-	+	brak podziału
Ze względu na zainteresowania	brak podziału	brak podziału	-	+	brak podziału	brak podziału	+	-	brak podziału



Ryc. 16. Rodzaje dyscyplin realizowanych na zajęciach do wyboru dla uczniów w badanych liceach ogólnokształcących Wrocławia

Tab. 8. Infrastruktura sportowa diagnozowanych liceów ogólnokształcących we Wrocławiu

Obiekty sportowe	Licea ogólnokształcące									Ogółem [%]
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	XIII	XV	XVII	
Sala sportowa	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Pływalnia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Boisko do piłki nożnej	-	+	-	+	+	-	+	-	-	44,4
Boisko do piłki ręcznej	+	+	+	-	-	-	-	+	+	55,5
Boisko do koszykówki	-	-	+	+	-	+	-	+	-	44,4
Boisko do piłki siatkowej	-	-	+	+	-	-	-	-	-	22,2
Kort tenisowy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ścieżka zdrowia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Inne sale gimnastyczne	-	+	-	+	+	-	+	+	+	66,7

Tab. 9. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego nauczających w wybranych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego [%]	
	trenerskie	instruktorskie
Pływanie	-	9,3
Gry sportowe: - piłka siatkowa - piłka nożna - koszykówka	3,1 3,2 21,9	9,3 0 6,2
Narciarstwo zjazdowe	-	9,3
Taniec	-	3,1

Tab. 10. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a infrastruktura sportowa w wybranych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Infrastruktura sportowa szkół [%]				
	sala sportowa	boiska otwarte	plywalnia	przybory i przyrządy sportowe	inne sale
Pływanie	–	–	–	–	–
Gry sportowe:					
– piłka siatkowa	100	33,3	–	100	–
– piłka nożna	100	22,2	–	100	–
– koszykówka	100	44,4	–	100	–
Narciarstwo zjazdowe	–	–	–	–	–
Taniec	–	–	–	22,2	44,4

Tab. 11. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a sposoby realizacji zajęć wychowania fizycznego w wybranych liceach ogólnokształcących we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Sposoby realizacji zajęć wychowania fizycznego w [%]	
	system klasowo-lekcyjny	zajęcia do wyboru dla uczniów
Pływanie	–	–
Gry sportowe:		
– piłka siatkowa	100	20
– piłka nożna	100	22
– koszykówka	100	23,7
Narciarstwo zjazdowe	–	–
Taniec	–	5,1

Tab. 12. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego nauczających w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Kwalifikacje zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego	
	trenerskie	instruktorskie
Pływanie	–	–
Gry sportowe:		
– piłka siatkowa	+	–
– piłka nożna	+	–
– koszykówka	–	–
Turystyka	–	–
Sztuki walki	–	–
Taniec	–	–

Tab. 13. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a infrastruktura sportowa w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Infrastruktura sportowa szkoły				
	sala sportowa	boiska otwarte	plywalnia	przybory i przyrządy sportowe	sala do tańca lub aerobiku
Pływanie			-	-	
Gry sportowe: - piłka siatkowa - piłka nożna - koszykówka	+	+		+	
Turystyka				-	
Sztuki walki	-			-	
Taniec	-			-	-

Tab. 14. Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów a sposoby realizacji zajęć wychowania fizycznego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu

Zainteresowania aktywnością ruchową	Sposoby realizacji zajęć wychowania fizycznego	
	system klasowo-lekcyjny	zajęcia do wyboru dla uczniów
Pływanie	-	-
Gry sportowe: - piłka siatkowa - piłka nożna - koszykówka	+	+
Turystyka	-	-
Sztuki walki	-	-
Taniec	-	+

WNIOSKI

1. Uczniowie wybranych liceów ogólnokształcących z Wrocławia najbardziej zainteresowani byli:

- pływaniem, grami sportowymi (siatkówką, piłką nożną, koszykówką, badmintonem), narciarstwem zjazdowym.

Dlatego też, niezbędne jest przygotowanie programów nauczania uwzględniających zainteresowania aktywnością ruchową uczniów.

Zainteresowania aktywnością ruchową uczniów w badanych liceach różnią się ze względu na:

- płeć,
- wiek,
- pory roku (semestru),
- szkołę, do której uczęszczają uczniowie.

Dziewczeta niezależnie od wieku najbardziej zainteresowane były:

- pływaniem,
- tańcem,
- łyżwiarstwem i łyżworolkami.

Chłopcy niezależnie od wieku najbardziej zainteresowani byli:

- grami sportowymi, pływaniem, sztukami walki, narciarstwem zjazdowym.

Stąd wniosek o potrzebie odmiennego programowania i prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego dla dziewcząt i chłopców.

Wyniki badań potwierdziły również potrzebę odmiennego programowania i prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w semestrze I i II.

Dlatego też niezbędne jest odmienne programowanie i prowadzenie zajęć z wychowania fizycznego uwzględniając:

- porę roku (semestr),
- płeć,
- wiek (klasę),
- szkołę, do której uczęszczają uczniowie.

3. Większość nauczycieli wychowania fizycznego posiadała dodatkowe uprawnienia trenersko-instruktorskie z gier zespołowych.

- Niewielka liczba nauczycieli miała uprawnienia z pływania, tańca i narciarstwa zjazdowego.
- Większość szkół dysponowała bazą sportową umożliwiającą realizację zajęć z gier zespołowych.
- Brakowało odpowiedniej bazy do realizacji zajęć z pływania, tańca i narciarstwa zjazdowego.
- Stąd wniosek, że w liceach ogólnokształcących we Wrocławiu niezbędne jest stworzenie nowoczesnej bazy sportowej, a także doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli wychowania fizycznego w celu realizacji najczęściej wybieranych przez uczniów form aktywności ruchowych.

4. W ponad połowie zdiagnozowanych szkół zajęcia wychowania fizycznego realizowane były w formie zajęć klasowo-lekcyjnych.

Zajęcia do wyboru realizowane były tylko w czterech szkołach, a tylko w dwóch sposób podziału uczniów do zajęć odbywał się ze względu na zainteresowania uczniów.

Stąd wniosek, o konieczności przekonywania dyrekcji szkół i nauczycieli wychowania fizycznego o zasadności realizowania zajęć do wyboru uwzględniających zainteresowania aktywnością ruchową uczniów.

W badanych liceach spośród zajęć do wyboru najwięcej realizowanych było zajęć o profilu sportowym. Najczęściej były to zajęcia z koszykówki, piłki nożnej i siatkówki.

W trzech szkołach realizowane były zajęcia sprawnościowo-zdrowotne, a w dwóch taneczne.

W żadnej z dziewięciu szkół nie realizowano aktywnych form turystyki.

Stąd wniosek, o potrzebie działań zmierzających do przekonania dyrekcji szkół i nauczycieli wychowania fizycznego o istotności proponowania pełnej oferty różnych form zajęć do wyboru dla uczniów (w tym zajęć turystycznych).

6. W szkołach, w których realizowane były zajęcia do wyboru, ofertę przygotowano z uwzględnieniem kwalifikacji zawodowych nauczycieli wychowania fizycznego oraz posiadanej infrastruktury sportowej.

7. Wszystkie zdiagnozowane licea dysponowały salami sportowymi.

- W czterech szkołach były otwarte boiska do piłki nożnej, piłki ręcznej oraz inne sale gimnastyczne.
- W sześciu liceach występowały inne obiekty sportowe. Były to najczęściej siłownie i małe sale do aerobiku.
- W żadnym z wybranych do badań liceów nie było pływalni i kortów tenisowych.

Stąd wniosek o potrzebie budowy pływalni i kortów tenisowych lub stworzenia możliwości nieodpłatnego korzystania z obecnie istniejących w mieście.

8. Wszyscy badani nauczyciele wychowania fizycznego ukończyli Akademię Wychowania Fizycznego.

- Połowa badanych nauczycieli posiadała stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego.
- Ponad 1/3 to nauczyciele mianowani.
- Prawie połowa nauczycieli wychowania fizycznego nie miała żadnych uprawnień trenerskich lub instruktorskich.

9. W większości zdiagnozowanych szkół nauczyciele wychowania fizycznego nie uwzględniali sezonowości zainteresowań aktywnością ruchową w przygotowaniu oferty zajęć do wyboru.

Stąd wniosek, że konieczne jest doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli wychowania fizycznego.

Stąd wniosek o konieczności przekonywania nauczycieli wychowania fizycznego o zasadności diagnozowania zainteresowań aktywnością ruchową uczniów w celu zaspokajania ich w procesie kształcenia i wychowania fizycznego.

DZIĘKUJEMY ZA UWAGĘ

Andrzej Rokita, Marcin Ściślak

Katedra Zespołowych Gier Sportowych

51 - 612 Wrocław ul. Mickiewicza 58

tel. +48 71 347 35 61

e-mail: andrzej.rokita@awf.wroc.pl

e-mail: marcin.scislak@awf.wroc.pl



MENTORING I MONITORING W EDUKACJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI W PROGRAMIE

"PROFESJONALNE PRAKTYKI - PROFESJONALNI NAUCZYCIELE"

Wprowadzenie

Jednym z ważniejszych elementów strategii rozwoju edukacji w Polsce stanowi przygotowanie szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela. Jednym z przejawów owej strategii jest ogłoszenie konkursu otwartego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w grudniu 2009 roku¹. Przystąpienie do tego konkursu wiązało się ze spełnieniem wielu warunków przez wnioskujące uczelnie prowadzące kształcenie przyszłych nauczycieli. W myśl stawianych wymagań beneficjenci winni posiadać uprawnienia do kształcenia nauczycieli, a projekt konkursowy winien zawierać przede wszystkim:

1) oryginalny program praktyk pedagogicznych, wnoszący zmianę jakościową w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela,

2) optymalne rozwiązania organizacyjne praktyk pedagogicznych,

3) konceptualizację poprawy jakości odbywania przez studentów praktyki zawodowej (pedagogicznej) i nabycie przez nich umiejętności w zakresie planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć; prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania; analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna praktyk i studenta; autorefleksji i analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów; współpracy z innymi nauczycielami, w szczególności z wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym; współpracy z poradnią psychologiczno – pedagogiczną; współpracy z pracodawcami, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu (w przypadku praktyki pedagogicznej odbywanej w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe),

4) opisy sposobów i form organizacyjnych a następnie realizacji praktyki pedagogicznej w taki sposób, aby student przed obserwowaniem zajęć, asystowaniem nauczycielowi prowadzącemu zajęcia i samodzielnym prowadzeniem zajęć nabył niezbędne umiejętności pedagogiczne (np. poznał wielorakie uwarunkowania i znał specyfikę pracy opiekuńczo-wychowawczej przedszkola, szkoły lub placówki i nauczyciela, został przygotowany do obserwacji uczniów w środowisku grupowym i klasowym, znał interakcje ucznia i nauczyciela, potrafił zbadać dynamikę grupy i klasy, stosować metody poznawania ucznia i jego szkolnego środowiska, kierować zespołem klasowym w sytuacjach pozalekcyjnych, współpracować z rodziną i środowiskiem lokalnym ucznia),

5) określenie modelowej współpracy uczelni z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci będą odbywać praktyki pedagogiczne, w tym między innymi stałe doskonalenie nauczycieli w roli opiekunów praktyk pedagogicznych.

Celem głównym tego projektu było odbywanie praktyk w wybranych szkołach przez wyłonione w ramach konkursu, uprawnione do kształcenia nauczycieli uczelnie. Z założenia praktyki te powinny umożliwić zapoznanie studentów przygotowywanych do wykonywania zawodu nauczyciela z przykładami praktycznych rozwiązań metodyczno-merytorycznych oraz nabycie umiejętności, niezbędnych w pracy nauczyciela oraz nauczyciela– wychowawcy, a tym samym winny przyczynić się do poprawy jakości kształcenia nauczycieli². Natomiast wartością dodaną w tym projekcie winno

¹ Projekty dofinansowywane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007 – 2013. Projekt nr 6/POKL/3.3.2/2009.

² Założenia konkursu zostały opublikowane na stronie internetowej MEN <http://efs.men.gov.pl/content/view/261/309/> Stosownie do obowiązujących wymogów rozporządzenia praktyki pedagogiczne powinny być organizowane w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje kwalifikacje.

stać się między innymi zapewnienie wykwalifikowanych kadr dla systemu kształcenia zawodowego (w tym również nauczycielskiego).

Warto zwrócić uwagę na zapis stanowiący o kształceniu zawodowym, a mianowicie: w przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe należy stworzyć warunki umożliwiające studentom realizację zajęć z uwzględnieniem korelacji kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym - poprzez zapewnienie ścisłej współpracy z nauczycielami realizującymi poszczególne nurty kształcenia. Dyrektywę tę należy w całej rozciągłości odnieść do kształcenia nauczycieli w respektowaniu zasady, aby kształcenie teoretyczne w uczelni było ściśle powiązane z kształceniem praktycznym poprzez praktyki pedagogiczne odbywane w szkole. Należy w tym miejscu podkreślić, że zasada ta tym bardziej winna być przestrzegana w kształceniu nauczycieli dzieci realizowanym na kierunku studiów o profilu praktycznym.

W wytycznych słusznie zwraca się też uwagę na to, aby w związku z koniecznością integracji zdobywanych przez studentów umiejętności z procesem kształcenia teoretycznego i metodycznego w uczelni, praktyki pedagogiczne odbywane były w przeważającej części w okresie roku akademickiego³.

Praktyka pedagogiczna może być pojmowana niejednoznacznie i stąd można traktować ją jako:

- 1) zastosowanie teorii w działaniu, w sytuacjach w otaczającej rzeczywistości – w sensie odwoływania się do wiedzy nabytej w toku kształcenia teoretycznego,
- 2) powtarzanie danej czynności lub ciągu czynności w celu usprawnienia działania,
- 3) biegłość w wykonywaniu pewnych czynności (automatyzacja, rutyna),
- 4) w szczególnym przypadku praktykę można traktować jako formę kształcenia, która ma na celu m.in. weryfikację wiedzy i ćwiczenie umiejętności⁴.

Działania pedagogiczne nauczyciela □ jako zachowania świadome i ukierunkowane na osiągnięcie celu – wymagają każdorazowo określania ich struktury, czyli wyeksponowania elementów składowych oraz występujących między nimi relacji. Należy przy tym mieć świadomość funkcji wszelkiego działania i jego struktury (cele działania, podmiot, przedmiot, środki, metody, formy organizacyjne, warunki i ich konteksty, a także rzeczywiste efekty jako skutki działania). Tym samym kompetencje nauczyciela można traktować jako jego zdolności do pomnażania efektów kształcenia i wychowywania, przy czym postępowania nauczyciela nie można w całości z góry zalgorytmizować i zdeterminować przez teorię. Z tego właśnie względu, dużego znaczenia nabierają umiejętności nauczycieli w zakresie **poradnictwa**, a także ewaluacji i autoewaluacji, mające wymiary wiedzytwórczy jak i realizacyjny⁵.

Poradnictwo wobec uczniów i innych uczestników procesów edukacyjnych i związana z nią ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli nieodzownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwe i konieczne jest poradnictwo wobec ucznia (lub studenta-praktykanta), która ściśle powiązane jest z refleksyjnością i autoewaluacją nauczyciela. Refleksja natomiast stanowi przejaw myślenia, którego cechą jest permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym. Refleksja dość często wynika z odczucia niepewności lub niezgodności z określonymi normami jako kryteriami ewaluacji lub autoewaluacji – mechanizmami współwystępującymi zarówno po stronie nauczyciela (nauczyciela akademickiego), jak i po stronie ucznia (studenta). Poradnictwo

³ Por. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 207, poz. 2110), Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia osób przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela (Dz. U. 2012, poz. 131) oraz rozporządzenie z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 50, poz. 400) z późniejszymi zmianami.

⁴ W. Kojs, *Funkcje teorii w działaniach edukacyjnych nauczyciela i ucznia – szkic analizy zagadnienia*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 1, Kalisz 2007, s. 59-68.

⁵ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 7, Kalisz □ Konin 2009, s. 402□403; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 102□110; M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Indywidualne style uczenia się a strategie dydaktyczne*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007; Z. Pietrański, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, w: *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, s. 196.

w edukacji, a zwłaszcza w edukacji nauczycieli wymaga myślenia i działania refleksyjnego, przy czym przejawiają się nieuchronnie takie cechy, jak: otwartość, odpowiedzialność, szczerść i rzetelność⁶. Oznacza to, że refleksja w edukacji i w pracy nauczyciela jest swoistym sposobem samooceny jego działań, jest swoistym procesem intelektualnym, który wywołuje określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych każdego przyszłego nauczyciela, a także nauczyciela nauczycieli.

Należy podkreślić hierarchię zadań i stopniowalność refleksyjności w ciągu sytuacji edukacyjnych odnoszących się do poradnictwa metodycznego, a mianowicie:

- refleksyjny nauczyciel nauczycieli (doradca studenta, doradca nauczycieli),
- refleksyjny student (doradca ucznia w toku praktyki pedagogicznej),
- refleksyjny nauczyciel (doradca ucznia, doradca przyszłego nauczyciela),
- refleksyjny uczeń (koleżeński minidoradca)⁷.

Dochodzimy więc do podkreślenia szczególnie wymownych związków, jakie występują między teorią a praktyką, a pośrednio między poradnictwem, refleksyjnością a ewaluacją oraz autoewaluacją w edukacji i w edukacji nauczycieli również. Wszystkie z tych związków stanowią o szczególnych wyzwaniach w toku odbywania praktyki pedagogicznej (zawodowej) przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Mentoring i poradnictwo w procesie kształtowania kompetencji studentów przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela

W procesie edukacji nauczycieli, zarówno nauczyciele akademicy jak i nauczyciele sprawujący opiekę nad praktykantami, stopniowo ograniczają swoją rolę informacyjną (przekazywania wiedzy), a w coraz większym zakresie stają się zarazem organizatorami, diagnostami, terapeutami oraz konsultantami i doradcami⁸. Role instruktora (który przekazując wiedzę, jednocześnie poucza) poddane są transformacji na rzecz stymulatora, który tworząc środowisko edukacyjne, ułatwia w tym środowisku uczenie się podmiotu, przy czym tzw. jednodominowego menedżera można uznać za wzorcowego współczesnego mentora⁹.

Pojęcie „mentora”, podobnie jak pojęcie „praktyki”, ma wiele znaczeń przypisywanych w literaturze. Mentor najczęściej jest traktowany jako synonim doświadczonego doradcy, przewodnika, wychowawcy, wcielenie mądrości¹⁰. W modelu kształcenia opartym na organizowaniu czynności uczenia się (studiowania) oraz na współdziałaniu, role nauczyciela przybierają więc właściwości kompetentnego mentora, czyli jednocześnie opiekuna, przywódcy i doradcy wobec uczącej się jednostki lub grupy, a podstawowa rola nauczyciela pozwala na utożsamianie go z rolą „mentora zmiany”¹¹.

Ciąg kolejnych zmian po stronie ucznia staje się skutkiem zespołu czynności nauczycielskich, zwanego często organizowaniem i kierowaniem czynnościami uczenia się¹². Zmiany odnoszą się nie tylko do przyswajania nowej wiedzy i umiejętności, lecz również do modyfikacji przekonań i sposobów widzenia świata. W procesie tym może występować zjawisko odrzucania się, odrzucania i zastępowania starego nowym elementem (np. odrzucanie nieprzydatnych (pseudo)dydaktycznych programów komputerowych, przyuczanie się do nowej technologii 3D albo zmiana zachowań pod wpływem globalizmu¹³. W przestrzeni edukacji nauczycieli, z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej, studenci kierunków nauczycielskich coraz częściej spotykają się na co dzień

⁶ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994.

⁷ Por. J. Grzesiak, *Samoocena ucznia*, s. 402–403.

⁸ Por. np. K. Blanchard, M. Miller, *Tajemnice wielkich liderów*, Studio Emka 2008, K. Blanchard, *Przywódtwo wyższego stopnia*, PWN, Warszawa 2009.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Wielka encyklopedia*, t. 17, PWN, s. 258.

¹¹ Por. J. Grzesiak, *Doradztwo i mentoring w przygotowywaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela*, w: *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, red. R. Parzęcki, GWSH, Gdańsk 2010, s. 111–120; R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 2, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 49–54.

¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 12–16; D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd, *Kierowanie zmianą. Moduł III. Przewodnik dla edukatora*, Program TERM-IAE, Warszawa 1995.

¹³ Zob. np. D. Ekiert-Grabowska, *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II*, PHARE, Program TERM 1996; J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2006.

z sytuacjami wymagającymi wprowadzania zmian, które polegają na dostosowywaniu się do warunków o zasięgu lokalnym i nawet szerszej – w wymiarze globalnym.

Dynamiczne role współczesnego nauczyciela sprawiają, że swoim zaangażowaniem i kompetencjami nauczyciel powinien doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro i w sensie makro. Takie procesy, jak „zmiany od wewnątrz” lub „samorozwój” i „samorealizacja” same w sobie określają niezmiernie istotne znaczenie postawy obejmującej tzw. gotowości do zmiany. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy szkoły i nauczycieli, co bezpośrednio objawia się wyższą skutecznością procesów kształcenia i wychowania. Dlatego w organizowaniu praktyk pedagogicznych niezwykle istotne dla kadry nauczycielskiej jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany na co dzień w klasie – w szkole – w środowisku. Przed każdym nauczycielem stawiane jest bardzo odpowiedzialne zadanie, jakim jest sprawowanie funkcji przywódcy (lidera) i zarazem mentora zmiany.

Zmiana w edukacji oznacza tyle, że każda zmiana oczekiwana (założona) po stronie ucznia, wymaga od nauczyciela ukierunkowanego i zarazem skutecznego oddziaływania pedagogicznego. W konsekwencji dochodzimy do problematyki zdroworozsądkowego i racjonalnego inicjowania, wprowadzania nowych sposobów działania i utrwalania nowych przyzwyczajęń (praktyk) na różnych etapach uczenia się i na różnych szczeblach edukacji. Należy w tym miejscu przestrzec przed wprowadzaniem nowości na zasadzie bezkrytycznego infantylizmu dydaktycznego, co zamiast do poprawy jakości i skuteczności dydaktycznej dość często w rzeczywistości prowadzi do anomii¹⁴.

Stąd dużego znaczenia nabiera refleksyjność i kreatywność każdego nauczyciela, a szczególnie nauczyciela pełniącego rolę mentora nad przebiegiem praktyk pedagogicznych w procesie przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Nie można przy tym lekceważyć, zarówno po stronie nauczycieli jak i po stronie studentów, ewentualnej reakcji polegającej na swoistym oporze przeciwko zmianom. Czasem wygodnie jest stosować utarte schematy niezależnie od ich niezadowalającej skuteczności.

W edukacji praktyka wzorowania się na doświadczonym mentorze (liderze) przybiera charakter specyficznego mentoringu i poradnictwa metodycznego. Mentoring i poradnictwo w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, należy uznawać za taki system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie wprowadzania do zawodu nauczyciela, a także zadania polegające na udzielaniu nieodzownej pomocy w rozwoju początkujących nauczycieli. Proces ten może przybierać różne formy, ale zawsze i wszystko po to, żeby „wcielić się w kogoś”, kto odnosi sukcesy. Tym bardziej wówczas cenne jest „dążenie ku nadażaniu” do osiągnięcia doskonałości i zastosowania czegoś u siebie. Układ doświadczonego mentora-doradcy i próbującego podążać za nim ucznia może też tworzyć się samoistnie. Poznanie indywidualnego stylu pozwala lepiej zrozumieć swoje mocne i słabe strony, a korzyści płynące ze znajomości stylów pracy członków zespołu służą lepszemu rozumieniu siebie i innych oraz być lepiej rozumianym przez nich¹⁵.

Zatem dochodzimy do momentu, w którym należy wyraźnie podkreślić, że mentor jest wyzwaniem dla bardzo odpowiedzialnych i kompetentnych nauczycieli w takich przypadkach, gdy zadania przypisane z tego powodu mają charakter kompleksowy i tym samym są pełnione w dłuższym czasie, a nawet w całym okresie studiów nauczycielskich. Natomiast w przypadkach, w których praktyka pedagogiczna ma charakter wycinkowy (nazywana jest też problemową) i jest odbywana u wytypowanych nauczycieli □ często jednorazowo w stosunkowo krótkim czasie (od kilku godzin do niewielu dni), mamy do czynienia z rolami nauczycieli sprowadzającymi się do tzw. opiekunów praktyk. Rozróżniając pojęcia mentora od pojęcia opiekuna praktyki studenckiej, nie należy negować rangi nauczycieli z przypisanymi rolami opiekunów nad praktykantami. Podkreślamy jednak niezwykle role nauczycieli jako mentorów, mentorów zmiany, mentoringu i poradnictwa dydaktycznego w stronę wyższej skuteczności kształcenia teoretycznego i praktycznego w szkole

¹⁴ J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz*, s. 195–197; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 101; E. Putkiewicz, *Monitorowanie zmian programowych*, w: *Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, Warszawa 1999.

¹⁵ A. Karpińska, *Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 17–24; zob. też: G.B. Moskovitz, *Zrozumieć siebie i innych*, GWP, Gdańsk 2009.

wyższej oraz w szkole stwarzającej warunki studentom do pełnienia ról przyszłych nauczycieli w systemie praktyk pedagogicznych.

Poczynione rozważania można kontynuować, koncentrując się między innymi na problematyce zadań i funkcji mentora-doradcy w prowadzeniu praktyki pedagogicznej. Sprawowanie opieki nad studentem przygotowującym się do sprawowania zadań nauczyciela jest procesem złożonym i wieloetapowym, wymagającym wspierania oraz wspomagania studenta na drodze prowadzącej do zawodu nauczyciela. Proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery zawodowej oraz doskonalenie umiejętności menedżerskich przez wykorzystanie doświadczenia pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej nazywany jest „mentoringiem”. Mentoring jest pojęciem związanym z pojęciem „monitoringu” – należy jednak te pojęcia rozgraniczać i każdemu z nich przypisywać duże znaczenie w systemie praktyki pedagogicznej. Mentoring można traktować jednocześnie jako pełnienie ról doradcy metodycznego przez mentora w czasie odbywania praktyki pedagogicznej – jako mechanizmu prakseopedagogicznego, niezwykle znaczącego na całej linii rozwoju zawodowego każdego nauczyciela.

Podstawowym celem poradnictwa wraz z mentoringiem jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju młodego nauczyciela (kandydata do zawodu nauczyciela) przez udzielenie mu pomocy metodycznej w podejmowaniu decyzji dotyczących m.in. doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej. Osiąganie tych celów wymaga systematycznej i planowej aktywności indywidualnej (treningu) adepta do zawodu nauczycielskiego – ku misji nauczyciela w edukacji¹⁶.

Nauczyciel w roli mentora-doradcy ma do dyspozycji wiele metod i technik służących doskonaleniu studenta w roli podwładnego a stosowany w okresie praktyki pedagogicznej – jako wymownego „coachingu”¹⁷. Poprzez prowadzenie z praktykantem systematycznych i planowych rozmów, wykonywania czynności motywujących, szkoleniowych, kontrolnych – mentor-doradca stwarza możliwości wspólnego wypracowania rozwiązań i wzbudzania u przyszłego nauczyciela motywacji do przemyślanego postępowania realizacyjnego w dobrze zorganizowanym procesie edukacyjnym. Styl zarządzania sprawowany przez mentora, a oparty na coachingu, powinien służyć studentom-praktykantom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, wyznaczyć środki i metody własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną w atmosferze dialogu i ewaluacji określać cele i zadania edukacyjne o krótko- lub długoterminowym charakterze¹⁸.

Doświadczenie poszczególnych nauczycieli i nauczycieli akademickich, pracujących przez dłuższy czas w danej szkole (uczelni), jest niewątpliwą wartością, której nie można pomijać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Zarówno kandydat do zawodu jak i nowo zatrudniony nauczyciel, przez określony czas znajdują się pod opieką osoby z powołaniem, która wprowadza go do zawodu. Rodzaje i jakość wsparcia oraz więzi powstającej w tym okresie między studentem i nauczycielem-mistrzem ma decydujący wpływ na całą karierę studenta przygotowującego się do pracy w zawodzie nauczyciela. Poprawnie skonstruowane relacje mistrz-uczeń pozwalają na wyrabianie profesjonalizmu w klimacie bezpieczeństwa, a także na wywoływanie aspiracji zawodowych, często decydujących o uzyskiwanych rezultatach pracy. Młody nauczyciel (a wcześniej jeszcze jako student-praktykant) staje się coraz bardziej samodzielny, jednak długo jeszcze sięga po rady i doświadczenie swego mentora-doradcy. Jedną z najczystszych form mentoringu jest też aplikacja związana z awansem zawodowym na stanowisko nauczyciela stażysty lub nauczyciela kontraktowego wykonywana pod pieczę doświadczonego mentora-opiekuna. Osoba ucząca się profesjonalnego postępowania pedagogicznego nie tylko wzbogaca wtenczas swą wiedzę i umiejętności, lecz także może przejmować znaczące doświadczenia swego opiekuna i wykorzystywać je we własnej praktyce edukacyjnej.

¹⁶ J. Grzesiak, *Doradztwo i mentoring w przygotowywaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela*, w: *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce*, red. R. Parzęcki, GWSH, Gdańsk 2010, s. 116 i nast.

¹⁷ Por. M. Bennewicz, *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2008; zob. też: W. Szulc, *Coaching – misja życia. Jak spełniać się w swojej pasji i jednocześnie pomagać innym ludziom?*, Warszawa 2009.

¹⁸ J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu-dialog w ewaluacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2008, s. 9-12.

Zwróćmy teraz nieco więcej uwagi na mechanizmy decydujące o skuteczności działań mentora. W świetle współczesnej psychologii społecznej wszyscy mamy tendencję do poznawania naszej wiedzy, własnych zdolności i możliwości. Jednak cechy te z trudem poddawane są obiektywnej samoocenie i dlatego własne zachowania często porównujemy z działaniami innych osób¹⁹. Szczególne znaczenie mają przy tym porównania z osobami, które mają większe osiągnięcia niż my sami – im wyższe są nasze aspiracje, tym wybitniejsze osoby powinny stawać się podmiotem porównań. Należy pamiętać też o tym, że jedną z najbardziej powszechnych metod uczenia się jest naśladowanie (bardzo charakterystyczne dla dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Naśladowanie swych mistrzów w rozwoju zawodowym jest specyficzną kontynuacją tej formy autoedukacji. Połączenie obu mechanizmów – porównywanie i naśladowanie – w największym skrócie stanowi teoretyczną podstawę do efektywnego wpływu mentora na swego ucznia²⁰. Żeby w toku praktyki pedagogicznej wpływ mentora na praktykanta był jak najbardziej pełny, powinny być spełnione następujące warunki:

- mentor powinien być osobą uznawaną za autorytet i wzór do naśladowania w pełnieniu ról nauczyciela (nauczyciela akademickiego),
- mentor jest życzliwy i nie mniej otwarty na dzielenie się swymi doświadczeniami, wiedzą itd.,
- student w roli praktykanta musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa w obecności swego opiekuna-mentora,
- student w roli praktykanta, zamierzający kroczyć śladami mentora na własnej linii rozwoju, jest silnie zmotywowany do tego, żeby nauczyć się wykorzystywać wszystkie cenne doświadczenia i wiedzę swego mistrza,
- mentor jako człowiek sukcesu powinien potrafić dzielić się swym doświadczeniem w taki sposób, żeby przyczynić się do rozwoju swoich uczniów,
- w szkole (w szkole wyższej, w zespole pracowniczym) panuje klimat sprzyjający upowszechnianiu i wykorzystywaniu dobrych osiągnięć i doświadczeń osób z najbliższego grona współpracowników bez uprzedzeń, zawiści czy partykularnego subiektywizmu.

Mentoring w odniesieniu do praktyki zawodowej jest dość wyraziście zauważalny w kształceniu przyszłych lekarzy, w którym zajęcia teoretyczne i zajęcia praktyczne mają często miejsce w klinice lub szpitalu. Warto zatem w organizacji mentoringu dla studentów przygotowujących się do pracy na stanowisku nauczyciela wziąć pod uwagę – na zasadzie analogii – choćby część możliwych rozwiązań stosowanych właśnie w przygotowywaniu studentów do zawodu lekarza.

Wymienione wyżej determinanty wskazują z jednej strony na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających dobrym praktykom pedagogicznym w szkołach, a drugiej strony wskazują na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich, które powinny stanowić gwarancję organizowania i prowadzenia dobrych, czyli profesjonalnych praktyk pedagogicznych. Ideałem byłoby dysponowanie takim stanem, w którym wszystkie osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela (i nauczyciela akademickiego również) byłyby w stanie pełnić funkcje mentora dla określonej grupy studentów – adeptów do zawodu nauczycielskiego²¹.

Opowiadamy się za upowszechnianiem takiego modelu, w którym jedna osoba w szkole jako mentor przyjmuje małą grupę studentów (np. 3–5 osób) i organizuje dla nich całokształt praktyki pedagogicznej przez cały okres jej trwania w toku kilku lat odbywanych studiów. W takiej sytuacji mentor i mentoring nie stanowią podejścia do zaliczenia praktyk pod względem ilościowo-statystycznym, ale są autentycznie kompetentnym i odpowiedzialnym podejściem metodologiczno-metodycznym do przygotowywania wysokiej jakości profesjonalnych kadr nauczycielskich dla

¹⁹ Por. Christopher Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2009; J. Szempruch, *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, UR, Rzeszów 2006.

²⁰ J. Grzesiak, *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*, [w:] *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz, WSH, Sosnowiec 2010, s. 39-56.

²¹ Warto też podkreślić, że do czynników utrudniających lub wręcz uniemożliwiających racjonalne i skuteczne uprawianie mentoringu w każdej szkole (w uczelni) należą przede wszystkim: zbyt mała dbałość o humanizację i podmiotowe traktowanie pracowników, niedocenywanie mechanizmów i znaczenia mentoringu, nadmierna fluktuacja kadr w danym zespole pracowniczym, przesadna formalizacja relacji pomiędzy poszczególnymi pracownikami oraz brak ustabilizowanej polityki w określaniu zasad kariery zawodowej z uwzględnieniem wdrażania wartościowych rozwiązań do praktyki edukacyjnej.

edukacji na dzisiaj, na jutro, a nawet na pojutrze²². Rzadko jednak dotąd zdarzyło się takie rozwiązanie, gdyż organizacja kształcenia w uczelni wyższej i organizacja kształcenia w szkole, w której praktyki są odbywane, nie są wystarczająco z sobą skorelowane. Ponadto, obsada kadrowa nauczycieli akademickich z grupy przedmiotów metodycznych dość często nie jest zaliczana do kadry minimum i tym samym niełatwo jest o korelację, o której jest wyżej mowa. Z naszych badań wynika również, że wciąż jeszcze mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem braku zgody na podejmowanie roli opiekuna (czyt. mentora) praktyk, głównie ze względu na bardzo niskie wynagradzanie nauczycieli za dodatkowe czynności związane z pełnieniem roli mentora - opiekuna praktyki.

Niezbędna, a nawet konieczna jest więc edukacja nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji. Niezmiernie ważna i istotna jest gotowość każdego dobrego nauczyciela do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób. Nasze badania wskazują również, że nie każda osoba odnosząca sukcesy zawodowe może skutecznie wspomagać rozwój zawodowy przyszłych oraz początkujących nauczycieli, studentów innych pracowników – chodzi tutaj o kształcenie nauczycieli refleksyjnych i zarazem twórczych²³.

Zadaniowo – czynnościowe podejście w kształceniu teoretycznym i praktycznym nauczycieli według programu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”

W marcu 2010 r. Departament Funduszy Strukturalny Ministerstwa Edukacji Narodowej w dniu 10 marca 2010 r. zakończył ocenę merytoryczną wniosków złożonych w I i II rundzie konkursu otwartego nr 6/3.3.2/POKL/2009²⁴. Komisja powołana przez Dyrektora Departamentu oceniła wszystkie zakwalifikowane wnioski konkursowe (10), a wyniki tego postępowania były następujące: 3 wnioski oceniono pozytywnie, gdyż uzyskały minimum 60 punktów łącznie oraz co najmniej 60% punktów w każdej części oceny merytorycznej części A karty aplikacyjnej. Z zadowoleniem i satysfakcją został odebrany powyższy komunikat, w którym aplikacja opracowana przez autora tego artykułu przy pełnym wsparciu władz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie oraz władz miasta Konina, została wymieniona w grupie zakwalifikowanych pozytywnie do dalszych negocjacji. Tym bardziej fakt ten zmobilizował do intensywnych prac organizacyjnych grupę osób odpowiedzialnych za realizację praktyk pedagogicznych na trzech kierunkach studiów: pedagogika, filologia angielska i filologia germańska. Z dużym optymizmem potraktowany został stan, jaki zaistniał i został wywołany oryginalnym przedsięwzięciem MEN, a jakim było podniesienie poziomu przygotowania szkół i nauczycieli do współpracy z uczelniami w zakresie odbywania praktyk pedagogicznych, a mającej na celu zapewnienie wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich.

Przy tej okazji nadarzyła się możliwość doskonalenia pracy dydaktycznej pod kątem wyższej jakości przygotowywania przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, a także możliwość prowadzenia systematycznych badań naukowych nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych okresach aktywności zawodowej²⁵.

W latach 2010 – 2015 realizowany był autorski projekt systemu mentorskiego praktyki pedagogicznej pod wymownym hasłem „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”. Jednym z tzw. twardych efektów realizacji tego programu, jest cykl konferencji teoretyczno-metodycznych oraz wydawnictw, wśród których znajdują się pozycje bibliograficzne wymienione na końcu tego opracowania.

²² Udane próby wdrażania tej koncepcji są odnotowywane na kierunku pedagogika w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie właśnie w realizacji programu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”.

²³ Zob. np. Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009; J. Grzesiak, *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 7–10.

²⁴ Komunikat w tej sprawie ukazał się na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej <http://efs.men.gov.pl/content/view/267/309/> w dniu 18 marca 2010 r.

²⁵ Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010; tenże: *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, WPA-PWSZ, Kalisz-Konin 2010, s. 577 – 584; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Wyd. AP, Kraków 2006.

Do podstawowych założeń konceptualizacji autorskiego modelu praktyki pedagogicznej pod nazwą „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” należą przede wszystkim :

1) **zadaniowo – czynnościowe podejście** w kształceniu teoretycznym i praktycznym nauczycieli w myśl idei tzw. *nauczania żywego*²⁶,

2) **mentoring i poradnictwo w procesie kształtowania kompetencji studentów** przygotowywanych do pracy w zawodzie nauczyciela oraz

3) **procedury jakościowej ewaluacji** na drodze do ciągłej poprawy jakości edukacji szkolnej oraz edukacji nauczycieli.

Wszystkie spośród wyróżnionych elementów wiążą się z profesjonalnymi, czyli wysoko-jakościowymi, kompetencjami u wszystkich uczestników procesu edukacji nauczycieli, a szczególnie nauczycieli akademickich, nauczycieli sprawujących funkcje i zadania mentorskie (opiekę nad studentami) no i samych studentów „wtajemniczanych” stopniowo w coraz bardziej bogate zasoby warsztatu nauczyciela²⁷. Wobec schematów ukształtowanych w trybie tradycyjnych szablonów wdrażanie nowych założeń wiązało się z nową jakością w rzeczywistym postępowaniu o charakterze dydaktycznym, organizacyjnym i promocyjno – dokumentacyjnym.

Po upływie pięciu lat realizacji przyjętych założeń programu pod nazwą „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” w tym artykule zostanie zaprezentowane refleksyjne spojrzenie wstecz na najbardziej istotne elementy strukturalne skonstruowanego modelu odbywania praktyki pedagogicznej na trzech kierunkach studiów nauczycielskich prowadzonych w PWSZ w Koninie: pedagogika, filologia angielska i filologia germańska.

Aplikacja konkursowa miała charakter kompleksowy, gdyż realizacja systemu praktyk pedagogicznych w trosce o poprawę ich jakości w każdym przypadku wymaga objęcia czterech grup uczestników procesów kształcenia nauczycieli. Są to:

- grupa 1: studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela,
- grupa 2: kadra pedagogiczna szkół i placówek oświatowych, które mają zapewnić warunki do odbywania praktyki przez studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela;
- grupa 3: kadra nauczycieli akademickich, którzy z założenia powinni przygotowywać przyszłych nauczycieli do łączenia wiedzy w działaniu praktycznym w kontakcie z rzeczywistością edukacyjną, zwłaszcza w placówkach tego samego typu, w jakich po ukończeniu studiów będą wypełniać przyszłe role i zadania zawodowe,
- grupa 4: instytucje - uczelnia, przedszkola, szkoły i placówki oświatowe, samorządy terytorialne, ośrodki metodyczne itp.

Według zasad określonych standardami kształcenia nauczycieli w toku studiów nauczycielskich I stopnia studenci odbywali praktyki w ogólnym wymiarze co najmniej 150 godzin. W praktyce stosowane są różnorakie rozwiązania organizacyjne dotyczące odbywania praktyk pedagogicznych, jako nieodłącznego elementu strukturalnego mającego szczególne znaczenie w systemie przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela. W koncepcji autorskiej (tzw. mentorskiej) kształcenia praktycznego studentów rozróżniamy dwa rodzaje praktyki, które są z sobą ściśle powiązane i uwarunkowane wzajemnie, a mianowicie: praktyka śródroczna oraz praktyka ciągła.

Praktyka śródroczna ma charakter próbnej pracy studenta w charakterze obserwatora procesu nauczania i wychowania oraz w charakterze nauczyciela danego przedmiotu (czy edukacji początkowej). Praktykę śródroczną odbywają wszyscy studenci głównie w okresie realizacji zajęć dydaktycznych w Uczelni pod kierunkiem nauczyciela akademickiego w ścisłej współpracy z nauczycielami-mentorami (opiekunami) praktyk w szkole. Umiejętności nabyte przez studentów w czasie praktyki śródrocznej są niezbędne do odbycia praktyk ciągłych, prowadzących do stopniowego usamodzielniania studenta w wykonywaniu czynności na stanowisku nauczyciela.

Bardziej szczegółowe informacje dotyczące organizacji i przebiegu praktyki śródrocznej przedstawia poniższy fragment regulaminu praktyki odnoszący się do I roku studiów na kierunku

²⁶ J. Grzesiak, *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*. w: *Edukacja jutra*, tom 2, red. K.Denek, T.Koszczyk, P.Oleśniewicz, Wrocław 2006, s.209 – 217.

²⁷ Stąd wywodzi się tytuł koncepcji: „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele” (w skrócie PPPN), w której dominującą strategią było jakościowe, a w mniejszym zakresie statystyczne (i schematyczne) traktowanie procesów edukacyjnych i ich rezultatów uzyskiwanych przez poszczególne jednostki jako podmioty edukacji.

pedagogika – specjalność edukacja elementarna (oraz pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) – realizowany w roku akademickim 2014/2015:

Praktyka śródroczna odbywa się w szkole i/lub w przedszkolu), z którymi Uczelnia zawarła porozumienie (określające ogólne zadania szkół i nauczycieli).

Praktyka śródroczna obejmuje treści wszystkich przedmiotów, które występują w modułach kształcenia ogólnopedagogicznego i kształcenia metodycznego w formie zajęć terenowych (lub laboratoryjnych), a także w zakresie metodyki nauczania języka obcego oraz zajęć komputerowych. Program praktyki śródrocznej uwzględnia również realizację zagadnień z zakresu treści kształcenia teoretycznego określonego programem kształcenia i sylabusami przedmiotów w modułach podstawowym oraz kierunkowym (psychologia, pedagogika, dydaktyka, teoria wychowania itd.).

Praktykę śródroczną odbywają wszyscy studenci w początkowej fazie w kontakcie z nauczycielami – opiekunami (mentorami) zatrudnionymi w przedszkolach i w szkołach podstawowych (klasy I-III) z zachowaniem jednoczesnych kontaktów z nauczycielami akademickimi w związku z realizacją zajęć dydaktycznych w Uczelni (krajowych ram kwalifikacji). Ponadto studenci mogą, a nawet powinni wykonywać zadania związane z celami praktyki poza kontaktami z nauczycielami akademickimi (poza zajęciami własnymi w Uczelni) – pod warunkiem uzgodnienia z mentorem (opiekunem praktyk) w Uczelni oraz z nauczycielem – mentorem (opiekunem) w szkole (przedszkolu).

Zajęcia terenowe w charakterze próbnej praktyki pedagogicznej odbywają się w grupie liczącej w zasadzie 3 – 5 studentów. Dopuszcza się większą liczebność grup studenckich podczas obserwacji zajęć w toku realizacji przedmiotów w semestrach 1 – 2, ale nie więcej niż 12 - 15.

Za realizację programu praktyki śródrocznej odpowiada mentor wyznaczony dla danej specjalności (kierunku) studiów oraz nauczyciele prowadzący zajęcia dydaktyczne z zakresu danego przedmiotu szczegółowego. Koordynację studenckich praktyk śródrocznych sprawuje nauczyciel akademicki – mentor specjalności studiów oraz asystent eksperta projektu.

O terminie pobytu studentów w danej szkole (klasie) powiadamia Uczelnia co najmniej z tygodniowym wyprzedzeniem. Umiejętności nabyte przez studenta w czasie praktyki śródrocznej są niezbędne do realizacji zadań przewidzianych w programie praktyki ciągłej, której szczegółowe cele, zadania oraz sposoby realizacji określają odrębne dokumenty.

Podczas praktyki **student jako przyszły nauczyciel zobowiązany jest:**

- 1) prezentować postawę godną odpowiedzialnego nauczyciela we wszystkich sytuacjach i zakresach występujących w edukacji (szkolnej i pozaszkolnej),
- 2) przestrzegać obowiązujące w danej placówce zasady i regulamin pracy,
- 3) aktywnie, z zaangażowaniem i twórczą inicjatywą realizować cele oraz wyznaczone zadania praktyki wynikające z treści niniejszego Programu i programu studiów,
- 4) w wyznaczonym terminie złożyć opracowaną i skompletowaną dokumentację z zakresu odbytej części praktyki.

W ramach **śródrocznej praktyki pedagogicznej** student zobowiązany jest zrealizować wszystkie zadania szczegółowe określone standardami kształcenia nauczycieli w minimalnym wymiarze godzin, co przedstawia następująca tabela.

RAMOWY PROGRAM ŚRÓDROCZNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

w semestrach 1 – 2 studiów²⁸

Rok studiów	Se-mestr	Problematyka i miejsce praktyki - szczegółowe zadania dla studenta określa nauczyciel prowadzący zajęcia w uczelni (adekwatnie do sylabusa przedmiotu)	Teoretyczne podstawy praktyki zawodowej (przedmiot studiów)	Wymiar godzin w kontakcie (k) praca własna (pw)
I	I	Miejsce: przedszkole (p) – szkoła podstawowa (sp)		(20 k + 5 pw) k (sp 10 + p 10)

²⁸ Program praktyki w kolejnych semestrach jest przedmiotem odrębnego opracowania - jest on przedmiotem odrębnych wydawnictw powstałych w okresie realizacji założeń projektu PPPN – a które zostały zamieszczone w wykazie bibliografii na końcu niniejszego opracowania.

	<p><i>Obserwacja procesu kształcenia i wychowania dzieci w oddziałach przedszkolnych i w klasie szkolnej w zakresie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - klasa (grupa) jako środowisko wychowawcze dziecka, stosunki interpersonalne, - funkcjonowanie społeczne ucznia, wzajemne interakcji nauczyciel – uczeń, dziecko – dziecko, dorosły – dziecko <p><i>Analiza dokumentacji dotyczącej historii, strategii rozwoju oraz perspektywy placówki</i></p>	<p><i>Socjologia edukacji</i></p>	<p>2 + 1</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - charakterystyczne przejawy właściwości procesów poznawczych, - charakterystyczne przejawy zachowań dzieci w kontekście uwarunkowań fizjologicznych i zdrowotnych 	<p><i>Elementy historii edukacji</i></p>	<p>2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - grupa dzieci (w przedszkolu – w szkole) jako środowisko wychowawcze podmiotu edukacji, - nauczyciel i uczeń – wielopodmiotowość i wielozadaniowość w edukacji, - charakterystycznych przejawów aktywności i i kreatywności artystycznej dzieci indywidualnie i w grupie 	<p><i>Psychologia ogólna</i></p> <p><i>Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania</i></p>	<p>4 + 1</p> <p>4 + 1</p>
		<p><i>Pedagogika ogólna</i></p> <p><i>Zabawy i gry w rozwoju dzieci (w tym kreatywne formy pracy kulturalnej)</i></p>	<p>4 + 1</p> <p>4 + 1</p>

I	2	<p>Ogółem godzin</p> <p><i>Miejsce: przedszkole – szkoła podstawowa</i></p>		<p><i>k 30 + pw 20</i> <i>k (sp 15 + p 15)</i></p>
		<p><i>Zapoznanie z organizacją i funkcjonowaniem przedszkola: spotkanie z dyrektorem przedszkola-szkoły, zapoznanie z dokumentacją pracy pedagogicznej w przedszkolu oraz w edukacji początkowej dzieci</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bierne i czynne uczestnictwo w rozwijaniu form aktywności artystycznej dzieci (indywidualnie i w grupie, w przedszkolu – w szkole, w czasie wolnym) <p><i>Obserwacja procesu kształcenia i wychowania w przedszkolu i w klasach I – III w zakresie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - charakterystyczne przejawy rozwijania procesów poznawczych, - interakcje w procesach edukacyjnych, - elementy strukturalne zajęć dydaktycznych, - przygotowanie nauczyciela dzieci do zajęć, - uwarunkowania skuteczności nauczania i uczenia się, - sposoby i efekty oddziaływań wychowawczych indywidualnie, w grupie dziecięcej, w rodzinie, - wychowanie w toku kształcenia dzieci, - szkoła w środowisku – upowszechnianie kultury pedagogicznej wśród rodziców, - poradnictwo pedagogiczno – psychologiczne (formy i efekty) 	<p><i>Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna /</i></p> <p><i>Kreatywne formy pracy kulturalnej ...</i></p> <p><i>Psychologia rozwojowa i osobowości</i></p> <p><i>Dydaktyka ogólna</i></p> <p><i>Podstawy wychowania i opieki</i></p> <p><i>wszystkie przedmioty</i></p>	<p>8 + 4</p> <p>6 + 4</p> <p>6 + 4</p> <p>4 + 4</p> <p>6 + 4</p>

Zadaniem nauczycieli – opiekunów w roli mentorów w szkole w czasie praktyki jest:

- utrzymywanie kontaktu i uzgadnianie z mentorem ze strony uczelni m.in. celów, zakresu i form wypełniania zadań - w szczególności zajęć próbnych przeprowadzanych przez studentów,

- dokonywanie autoewaluacji zajęć własnych, będących przedmiotem obserwacji prowadzonych przez studentów na podstawie ustalonego przez uczelnię arkusza obserwacyjnego,
- instruowanie studentów w zakresie oddziaływań nauczycielskich wobec dzieci indywidualnie i w grupie, z uwzględnieniem założeń i efektów zajęć, a także źródeł bibliograficznych dotyczących problematyki tych zajęć (zwłaszcza zajęć prowadzonych przez studenta - co najmniej 5 dni roboczych przed planowanym terminem prowadzenia zajęć),
- udostępnienie infrastruktury dydaktycznej (urządzenia, media itp.) oraz dokumentacji dydaktycznej związanej z prowadzonymi zajęciami w danym dniu,
- udzielanie instruktażu na podstawie projektu scenariusza zajęć przedstawionego przez studenta – najpóźniej w dniu poprzedzającym termin prowadzenia zajęć,
- wnikliwa obserwacja zajęć prowadzonych przez studenta,
- udzielanie instruktażu bezpośrednio po zakończeniu zajęć - dokonywanie czynności ewaluacyjnych (w tym wskazywanie możliwości projektowania jak najbardziej skutecznych podejść metodycznych w warunkach funkcjonowania klasy w szkole – środowisku lokalnym) lub w innym wyznaczonym terminie,
- zapewnienie warunków do satysfakcjonującego wykonywania zadań nałożonych na studentów jako praktykantów.
- sporządzenie opinii o studencie na podstawie spostrzeżeń za cały okres odbytej praktyki (w semestrze wskazanym przez uczelnię) i jej przedłożenie do akceptacji przez dyrektora szkoły (przedszkola).

Zadaniem nauczycieli akademickich, a zwłaszcza mentorów w Uczelni w związku z prowadzeniem zajęć przez studentów jest:

- udzielanie (podczas zajęć lub w czasie przewidzianym na konsultacje) instruktażu studentom na podstawie założeń zajęć uzgodnionych wcześniej z nauczycielem w szkole,
- udostępnianie materiałów dydaktycznych związanych z zajęciami prowadzonymi przez studenta,
- udzielanie dodatkowego instruktażu na prośbę studenta na podstawie przedstawionego przez niego projektu scenariusza zajęć - najpóźniej w dniu poprzedzającym termin prowadzenia zajęć,
- obserwacja wybranych zajęć (lub ich wycinków) prowadzonych przez studenta,
- zwięzłe przedstawienie refleksji i wniosków wraz z oceną po zakończeniu praktyki w danym okresie czasu (np. w danym semestrze studiów).

Przed każdym zajęciem student zobowiązany jest do napisania koncepcji – konspektu (scenariusza) zajęć. Przed prowadzeniem danych zajęć konspekt - scenariusz powinien być konsekwentnie aprobowany przez nauczyciela – mentora (opiekuna) praktyki w danej klasie. Po przeprowadzonych zajęciach w danym dniu student odbywa rozmowę z mentorem, w czasie której następuje ocena tych zajęć wraz z uwagami ewaluacyjnymi i zaleceniami metodycznymi odnotowanymi w karcie ewaluacyjnej studenta.

Obserwacje (i hospitacje) oraz samodzielne zajęcia dydaktyczne winny przebiegać według planu ustalonego ze studentem przed rozpoczęciem praktyki. Warunkiem zaliczenia praktyki w uczelni jest pozytywne wykonanie zadań ustalonych przez Uczelnię i zaplanowanych przez szkołę, w której student odbywał praktykę. Mentor – nauczyciel akademicki na podstawie przedłożonej przez studenta dokumentacji oraz opinii opiekuna w porozumieniu z nauczycielami akademickimi (metodykami) ustala ocenę końcową z odbytej praktyki.

Nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia metodyczne w uczelni, a szczególnie mentorzy wypełniali funkcje wspierające działania nauczycieli-mentorów (opiekunów) praktyk w szkołach. W okresie odbywania praktyk w każdym tygodniu (także przed rozpoczęciem okresu praktyk) podczas ich pobytu na terenie szkół były przeprowadzane rozmowy instruktażowe niezbędne do zaprojektowania przez studentów względnie optymalnych scenariuszów zajęć oraz pakietów materiałów dydaktycznych pod kierunkiem nauczyciela – mentora w szkole. Nadzór nad przebiegiem praktyk sprawowali przede wszystkim mentorzy – wyznaczeni nauczyciele akademicy.

Przed rozpoczęciem każdego nowego roku szkolnego organizowane były konferencje metodyczne we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli – w celu stworzenia jednolitego rozszerzonego frontu oddziaływań wobec studentów jako przyszłych nauczycieli. W tej przestrzeni edukacji nauczycieli znajdują się: kształcenie w uczelni, doskonalenie zawodowe w ośrodkach metodycznych, praktyka w pracy zawodowej nauczycieli w szkole oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Tego rodzaju forum stanowiło swoistą przestrzeń edukacyjną sprzyjającą tworzeniu

zoptymalizowanego modelu kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli poprzez system łączenia kształcenia teoretycznego i kształcenia praktycznego.

A oto schemat arkusza obserwacyjnego ukształtowanego w toku badań prowadzonych w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli UAM w Kaliszu pod moim kierunkiem.

ARKUSZ OBSERWACJI (HOSPITACJI) ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH

Rodzaj i tematyka zajęć:

Data Miejsce zajęć Klasa - grupa Prowadzący

A. Część analityczna

Przebieg zajęć (formy, treści, metody, środki dydaktyczne, przejawy aktywności itp.)	Czas trwania	REFLEKSJE WARTOŚCIUJĄCE (ewaluacja – autoewaluacja)			
		FASCYNACJA	WĄTPLIWOŚCI	ZAPYTANIA	PROPOZYCJE ZMIAN
<i>Faza 1.</i>					
<i>Faza 2.</i>					
<i>Faza 3.</i>					
.....					

B. Część ewaluacyjna .

Kryteria obserwacji zajęć edukacyjnych – diagnostyki psychopedagogicznej²⁹

Przedmiot i kryteria ewaluacji - autoewaluacji	FASCYNACJA	WĄTPLIWOŚCI	ZAPYTANIA	PROPOZYCJE ZMIAN
<i>cele dydaktyczno-wychowawcze (ich klaryfikacja i wymierność)</i>				
<i>dobór treści kształcenia</i>				
<i>dobór metod kształcenia, form organizacyjnych środków dydaktycznych z uwzględnieniem neomeდიów itp.</i>				
<i>odzwierciedlenie zasad dydaktycznych</i> - aktywizacji - indywidualizacji - systematyzacji - trwałości - poglądowości - integracji kształcenia i wychowania				
<i>język (nauczyciela – uczniów)</i> - aspekty merytoryczne - aspekty sterownicze - aspekty organizacyjne				

²⁹ Źródło: J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

<p>podmiotowość ucznia</p> <ul style="list-style-type: none"> - indywidualizacja – wobec diagnozowania ucznia - kształtowanie więzi między uczniami - wdrażanie uczniów do samokontroli, autokorekty i samooceny - skuteczność kształtowania kompetencji ucznia wobec założonych celów - stosowane narzędzia i sposoby pomiaru efektów edukacyjnych (w tym formy kontroli i oceniania ucznia indywidualnie i w grupie) - mentoring w edukacji jednostki – podmiotu eduk. 				
<p>inne elementy (uwagi):</p>				

Od początku zakładano, że poprzez zoptymalizowany system praktyk pedagogicznych z powodzeniem zostaną urzeczywistnione cele w odniesieniu zarówno do szkół, jak i do nauczycieli – mentorów w szkołach, a przede wszystkim do studentów. Wystarczy tu wymienić choćby zwracaniu dużej uwagi na respektowanie przesłanek diagnostyki psychopedagogicznej, na bazie której możliwe było organizowanie nauczania żywego, dostosowanego do indywidualnych osiągnięć i możliwości uczniów w klasie szkolnej.

Za realizację programu praktyki śródrocznej odpowiadają nauczyciele prowadzący zajęcia dydaktyczne z danego przedmiotu. Za organizację praktyk po stronie szkoły odpowiada nauczyciel – mentor wyznaczony przez dyrektora danej szkoły, a który wcześniej uczestniczył w szkoleniu organizowanym przez uczelnię. Koordynację studenckich praktyk śródrocznych sprawuje nauczyciel akademicki wyznaczony spośród mentorów – jako asystent eksperta naukowo-merytorycznego³⁰.

Przedstawiony w ogólnym zarysie model zadaniowo – czynnościowy odbywania praktyki pedagogicznej stawia wysokie wymagania wobec nauczycieli akademickich jak i wobec nauczycieli szkół, w których te praktyki są odbywane. Szczególnie duże znaczenie przypisywane jest jakości wszystkich elementów występujących zarówno po stronie uczelni jak i przede wszystkim po stronie nauczycieli szkół³¹. Ilość godzin przeznaczanych na praktyki jest przedmiotem kontrowersji, a najczęściej słyży się opinie iż liczba 150 godzin minimum jest mała. Można zgodzić się z tymi głosami, ale z drugiej strony należy brać pod uwagę obciążenie studenta, a przede wszystkim wysoką jakościowo wartość dodaną praktyki jako dopełnienie równie istotnego kształcenia teoretycznego w toku zajęć w uczelni oraz samodzielnego studiowania literatury przez każdego studenta³². Należy jednak podkreślić, że o wartości praktyki pedagogicznej w systemie edukacji nauczycieli nie decyduje jedynie ilość godzin, ale przede wszystkim korzyści wyniesione osobno przez każdego studenta dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznym wszystkich elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole. Stąd tak wiele miejsca w koncepcji PPPN zostało wyznaczonego na ewaluację i jakość kształcenia praktycznego w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym przyszłych nauczycieli. Z tego też względu w badaniach autora tego opracowania wiele miejsca zajmuje problematyka jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli³³. Jest to tym bardziej istotne i ważne, jeśli nowe podstawy programowe z założenia winny sprawić poprawę jakości

³⁰ W strukturze Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu funkcje koordynacyjne i opiekę naukową sprawuje Zakład Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli, którego założycielem i kierownikiem jest autor niniejszego artykułu.

³¹ W poprzednich okresach odbywania praktyk w ramach kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych czy w studiach nauczycielskich szkoły te były często określane mianem „szkół ćwiczeń”.

³² Począwszy od roku akademickiego 2014/2015 w PWSZ w Koninie realizowana jest praktyka pedagogiczna w rozszerzonym wymiarze wynikającym z przepisów określających warunki kształcenia na kierunkach o profilu praktycznym. Wstępne badania wskazują na stosunkowo duże obciążenie pracami własnym i studentów, co jest sygnalizowane w ich opiniach ewaluacyjnych. Zagadnienie to wymaga dodatkowych badań jakościowych.

³³ Zob.np. *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom 1 – 2, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.

kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji. Nie uda się tego osiągnąć bez bardzo dobrze przygotowanych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli³⁴.

Procedury jakościowej ewaluacji na drodze do ciągłej poprawy jakości edukacji przyszłych nauczycieli

W toku odbywania praktyk w myśl programu PPPN były stosowane procedury ewaluacyjne o charakterze jakościowo-ilościowym. W tym celu dobierane są adekwatne techniki badawcze, a w tym między innymi wywiady (studenci, nauczyciele, dyrektorzy), analizy dokumentacji, obserwacje oraz ankietowanie wybranych podmiotów uczestniczących w realizacji programu praktyk. Częstotliwość pomiarów – co najmniej raz w semestrze w odniesieniu do poszczególnych studentów, raz w roku akademickim w odniesieniu do grupy studentów oraz nauczycieli i nauczycieli akademickich (metodyków). Narzędzia pomiaru były opracowywane i weryfikowane przez zespół pod kierunkiem eksperta naukowo – merytorycznego³⁵.

U podstaw ewaluacji w odniesieniu do praktyki pedagogicznej znajduje się teoria badań jakościowych w obszarze nauk społecznych. Z tego względu opracowania naukowe znalazły swoje odzwierciedlenie w konstruowaniu narzędzi badawczych i analizy jakościowej zebranych przy ich użyciu danych empirycznych w realizacji projektu PPPN.

Przed wszystkim dorobek nauk pedagogicznych w dziedzinie ewaluacji i innowacji edukacyjnych stanowi przesłanki ku temu, aby procedury ewaluacji nie ograniczały się jedynie do diagnozy, a ewaluacja w obranym podejściu obejmowałaby następujące elementy strukturalne:

- diagnoza stanu w obranej dziedzinie funkcjonowania praktyki pedagogicznej,
- interpretowanie uzyskanych danych,
- wnioskowanie (powodujące istotne dążenia do poprawy jakości praktyk pedagogicznych, co jest podstawowym celem projektu),
- opracowywanie projektów zmian ku dalszej poprawie praktyki pedagogicznej w danym zakresie (w którym zachodzi taka potrzeba czy konieczność),
- wdrażanie nowych rozwiązań ku wyższej jakości praktyki na kolejnym etapie realizacji w kolejnym okresie (dniu, tygodniu, miesiącu czy semestrze).

Tak więc założona ewaluacja winna mieć miejsce na bieżąco oraz okresowo w każdym semestrze studiów. Przedmiotem ewaluacji były podmioty współwystępujące w systemie praktyki pedagogicznej, tj.: studenci, nauczyciele – opiekunowie praktyk, nauczyciele akademicy (metodycy) oraz mentorzy w uczelni (na zasadzie autoewaluacji).

Do podstawowych technik badawczych zostały przyjęte:

- obserwacje zajęć w klasie szkolnej prowadzonych przez studentów,
- obserwacje czynności diagnostycznych wykonywanych przez studentów podczas pobytu w szkole – klasie,
- wywiady z nauczycielami oraz ze studentami,
- analiza dokumentacji gromadzonej przez studentów a określonej programami praktyk z podziałem na poszczególne semestry studiów (w tym wytwory studentów – np. środki dydaktyczne, pakiety nauczycielskie, czy scenariusze zajęć).
- ankietowanie studentów za dany semestr studiów,
- ankietowanie studentów kończących studia (ostatni semestr studiów),
- swobodne wypowiedzi w formie pisemnej lub ustnej (imiennie lub anonimowe).

Zebrane materiały w toku prowadzonych badań były szczegółowo analizowane, a następnie przechowywane przez poszczególnych mentorów w danym zakładzie, w którym prowadzony jest kierunek studiów nauczycielskich.

Ważnym elementem w tym zakresie były materiały prezentowane przez studentów oraz przez nauczycieli w corocznej publikacji zbiorowej, będącej pokłosiem konferencji teoretyczno-metodycznych organizowanych po zakończeniu danego roku szkolnego (akademickiego).

³⁴Zob. np. *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ-WPA, Kalisz-Konin 2009.

³⁵ Na studiach zaś 2.stopnia praktyka śródroczna jest realizowana w powiązaniu z przedmiotem *metodologia badań społecznych*. Ma ona wtenczas charakter pracy badawczej studenta w charakterze obserwatora procesów kształcenia i wychowania oraz w roli nauczyciela – asystenta w klasie szkolnej. W wyniku systematycznie prowadzonych badań empirycznych i hermeneutycznych został upowszechniony w praktyce edukacyjnej arkusz obserwacji zajęć edukacyjnych z uwzględnieniem ewaluacji i projektowania dydaktycznego. Narzędzie to zostało szczególnie wysoko ocenione m. in. przez Komisję PAK (zob. protokół akredytacji dla kierunku „pedagogika” WPA Kalisz 2006).

Całość procedur ewaluacyjnych wraz z konstruowaniem narzędzi badawczych kierowana była przez eksperta naukowo-merytorycznego (autora koncepcji)³⁶.

Zgodnie z procedurą ewaluacji projekt „Profesjonalne praktyki – profesjonali nauczyciele” polega na ciągłym monitorowaniu **jakości praktyk** przede wszystkim przez mentorów w odniesieniu do poszczególnych studentów oraz grup studenckich. W każdym kolejnym okresie (semestrze) wdrażane były wnioski ewaluacyjne sformułowane w poprzednich semestrach (czy w krótszych okresach).

W obliczu poprawy jakości praktyk pedagogicznych wskaźniki ilościowe były traktowane drugoplanowo, a przede wszystkim winny być akcentowane aspekty analizy jakościowej funkcjonowania praktyki pedagogicznej w pierwszych semestrach realizacji projektu – wobec obowiązujących standardów kształcenia nauczycieli.

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, przy podziale na poszczególne kierunki studiów nauczycielskich, prezentowane opracowania w formie raportu ewaluacyjnego miały nadaną strukturę ogólną. Zilustrujemy to na przykładzie czterech kolejnych semestrów studiów w latach 2010 – 2013.

Część 1:

1. Zwięzła diagnoza za semestr 1 (zimowy) 2010/2011,
2. Zwięzłe interpretacje wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze,
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (szukaliśmy np. lepszych narzędzi oceny korzyści wyniesionych przez studentów; podziały studentów na grupy mentorskie do poszczególnych nauczycieli itp.),
5. Wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3 - 4 (na bieżąco, a głównie w następnym semestrze).

Cykliczny charakter procedury ewaluacyjnej sprawił, że w kolejnych semestrach miały miejsce wszystkie wyżej wymienione fazy ewaluacji edukacyjnej. Tak więc kolejno ujęto:

Część 2:

1. Zwięzła diagnoza za semestr 2 (letni) 2010/2011,
2. Zwięzłe interpretacje (opisowe) wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze,
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (szukaliśmy np. jak najlepszych szkół i nauczycieli, poprzez konkursy i kursy, spotkania z nauczycielami; stosowane były ankiety ewaluacyjne itp.),
5. wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3 – 4.

W kolejnym semestrach drugiego roku studiów (semestry 3 – 4) III, cyklicznie występowały adekwatne elementy strukturalne:

Część 3 :

1. Zwięzła diagnoza za semestr 3 (zimowy) 2011/2012;
2. Zwięzłe interpretacje (opisowe) wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały dalszych zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze – tj. na semestr letni 2011/2012.
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (szukaliśmy np. jak najlepszych szkół i nauczycieli, poprzez konkursy i kursy, spotkania z nauczycielami; stosowane były ankiety ewaluacyjne itp.),
5. wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3 – 4.

Część 4 :

1. Zwięzła diagnoza za semestr 4 (letni) 2011/2012;
2. Zwięzłe interpretacje (opisowe) wybranych elementów diagnozy – zwłaszcza tych, które wymagały dalszych zmian,
3. Wnioski i zadania do realizacji w kolejnym semestrze – tj. na semestr letni 2011/2012.
4. Opis zwięzły tego, co było poprawiane (np. jak najlepszych szkół i nauczycieli, poprzez konkursy i kursy, spotkania z nauczycielami; stosowane były ankiety ewaluacyjne itp.),

³⁶ Znajduje to swoje odzwierciedlenie w cyklu konferencji międzynarodowych oraz w recenzowanych publikacjach książkowych z serii „Ewaluacja i innowacje w edukacji” pod redakcją Jana Grzesiaka. W roku 2016 (maj – Ślesin) odbędzie się czternasta z kolei konferencja z tego cyklu pod hasłem „Innowacje i ewaluacja w edukacji. Jakość narzędzi pomiaru i ewaluacji skuteczności kształcenia”.

5. wdrażanie wniosków i zadań wynikających z punktów 3 – 4.

Analogicznie w roku akademickim 2012/2013 przeprowadzana była ewaluacja oparta na mentoringu w kolejnym trzecim roku studiów, co oznacza, że w każdym kolejnym semestrze studiów wdrażane były zadania wynikające z wniosków raportu ewaluacyjnego za semestr poprzedzający, to jest:

- zwięzły opis jakościowo – ilościowy tego, co było poprawiane (np. dobór szkół, nauczycieli – mentorów poprzez konkursy i kursy, spotkania konsultacyjne z nauczycielami; przeprowadzanie badań ankietowych itp.),

- wdrażanie wniosków i zadań wymienionych w podpunkcie 3.

Zdarza się niekiedy, że niektórzy spośród uczestników projektu, zgłaszają uwagi i propozycje znacznego uproszczenia dokumentacji obowiązującej w związku z odbywaniem praktyki pedagogicznej. Oczywiście można niektóre dokumenty ograniczyć lub uprościć ich formę poprzez ewaluację i wzajemne dialogi. Należy jednak pamiętać o tym, że są pewne wymagania minimalne związane z kształtowaniem kompetencji odpowiedzialnych nauczycieli. Dotyczy to między innymi zamieszczonego wyżej wzoru arkusza obserwacyjnego zajęć edukacyjnych. Arkusz ten został zweryfikowany w długofalowych badaniach i był wielokrotnie przedmiotem sympozjów i konferencji naukowo – metodycznych czy metodycznych. Nie podlega dyskusji i nie ma wątpliwości co do tego, że prowadzenie obserwacji zajęć pod kątem wyróżnionych w tym arkuszu kryteriów wymaga stopniowego przygotowywania studentów do ról obserwatorów i refleksyjnych diagnostów. Oznacza to, że w początkowym okresie studiowania studenci nie muszą być zobowiązani do wypełniania arkusza w całej rozciągłości. Na tym etapie studiów studenci winni uczyć się rejestrować przebieg zdarzeń w obserwowanym zakresie oraz czynić wycinkowe refleksje adekwatnie do ich przygotowania w toku studiowania poszczególnych przedmiotów. W kolejnych semestrach pod wpływem takich przedmiotów, jak podstawy badań pedagogicznych, diagnostyka psychopedagogiczna, teoria i metodyka edukacji kompetencje przyszłych nauczycieli będą coraz bardziej profesjonalne. Profesjonalne na tyle, aby refleksyjność każdego przyszłego nauczyciela na gruncie posiadanej wiedzy i umiejętności pozwalała na ciągłe doskonalenie własnego warsztatu nauczycielskiego ku ciągłej poprawie jakości własnej pracy pedagogicznej i zarazem poprawie jakości edukacji.

Kształtowanie postaw badawczych przyszłych nauczycieli poprzez cykliczne konferencje i wydawnictwa teoretyczno – metodyczne

Problematyka efektów i efektywności praktyki pedagogicznej stanowi przedmiot wielozmiennowych analiz teoretycznych oraz poszukiwań nowych rozwiązań utylitarnych. Prezentowana koncepcja łączenia praktyki pedagogicznej z kształceniem teoretycznym w okresie studiów nauczycielskich powstawała w toku prowadzonych systematycznie badań własnych typu *action researsch* i jest wdrażana od roku 1978 na kierunku pedagogika³⁷. Jako zweryfikowana znalazła swoje odzwierciedlenie w wielu publikacjach oraz w pracach dyplomowych poświęconych problematyce kształcenia i doskonalenia nauczycieli³⁸. W publikacjach wydawanych w ramach projektu PPPN były zamieszczone naukowe i empiryczne opracowania wielu autorów wywodzących się z grona nauczycieli praktyków, nauczycieli akademickich, a także – co jest bardzo cenne – studentów oraz absolwentów PWSZ w Koninie i innych uczelni. O aktywnym uczestnictwie uczestników procesu edukacji nauczycieli w modelu PPPN świadczą choćby tytuły artykułów, które były recenzowane i publikowane z wyprzedzeniem przed każdą kolejną konferencją, a są to:

³⁷ Autor posiada doświadczenie wyniesione z kilkunastoletniej pracy na stanowisku nauczyciela i z własnej inicjatywy wypełnia zadania koordynacyjne w zakresie praktyki pedagogicznej na wszystkich kierunkach kształcenia w jednostkach strukturalnych UAM od 1988 roku. W projekcie PPPN wypełnia zadania w kadrcie zarządczej w charakterze eksperta naukowo-merytorycznego.

³⁸ Zob. np. T.Olejniczak, *Praktyki zawodowe jako element oceny osiągnięć studentów wyższych szkół zawodowych*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2006, s.51-56; Pod moim kierunkiem powstało wiele wartościowych prac magisterskich o problematyce jakości praktyki pedagogicznej, a wśród których można przykładowo wymienić prace: M. Adamczyk, *Mentoring i poradnictwo w edukacji studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela dzieci w toku studiów na kierunku pedagogika - edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną z językiem angielskim na WPA w Kaliszu*, Kalisz 2015; G. Goślińska, *Ewaluacja praktyki pedagogicznej studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w toku studiów pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim*, Kalisz 2015.

I konferencja teoretyczno – metodyczna „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wybrane konteksty praktyki pedagogicznej” - Konin, październik 2010 r.; II konferencja teoretyczno – metodyczna „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych” - Konin, listopad 2011 r.; III konferencja teoretyczno – metodyczna „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Poprawa jakości praktyki pedagogicznej” - Konin, listopad 2012 r.; IV konferencja teoretyczno – metodyczna „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej” - Konin, listopad 2013 r.; V konferencja teoretyczno – metodyczna „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Jakość innowacji i ewaluacji w praktyce pedagogicznej studentów” - Konin, maj 2015 r.

U podstaw założeń metodologicznych konferencji i wydawnictw zostały wytyczone następujące cele kierunkowe:

- wyeksponowanie metodologicznych uwarunkowań strategii jakościowych badań ewaluacyjnych w edukacji przyszłych nauczycieli, zwłaszcza w toku praktyki pedagogicznej,
- podkreślenie jakościowych aspektów ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej w jednościz kształcenia teoretycznym,
- uwypuklenie wyzwań i uwarunkowań innowacji pedagogicznych (w tym projektowania dydaktycznego) w procesie kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli,
- wymiana myśli naukowej i doświadczeń praktycznych w konstruowaniu narzędzi pomiaru efektów kształcenia w szkole i w uczelni,
- wymiana doświadczeń oraz poglądów między uczestnikami procesów edukacyjnych w przedszkolu, w szkole i w uczelni – zwłaszcza w kontekście efektów realizacji projektu POKL „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”.

W obliczu tak sformułowanych zamierzeń były wyznaczane moduły tematyczne, wokół których z założenia winna być skupiana uwaga autorów tekstów oraz uczestników dyskursów naukowo-metodycznych na każdej z organizowanych konferencji. Przykładowo w roku 2015 były to bloki (moduły) tematyczne:

1. Metodologiczne i aksjologiczne uwarunkowania jakości procedur ewaluacji w kontekście praktyki pedagogicznej studentów (przyszłych nauczycieli).
2. Uwarunkowania, rzeczywistość i wyzwania w dziedzinie innowacji edukacyjnych w kontekście ciągłości i zmian „na lepsze” w przedszkolach, szkołach i w szkolnictwie wyższym - w kontekście praktyki pedagogicznej.
3. Niepokój w dydaktyce – jako czynnik sprawczy wyższej jakości praktyki pedagogicznej w toku studiów nauczycielskich.
4. Wyzwania i nowatorskie próby w zakresie konstruowania narzędzi pomiaru efektów kształcenia praktycznego podczas praktyki w szkole (przedszkolu).
5. Analiza jakości pomiaru skuteczności kształcenia praktycznego w uczelni i w toku praktyki pedagogicznej w kontekście krajowych ram kwalifikacji i podstaw programowych.
6. Przydatność edukacyjna podręczników, neomediów i technologii komunikacyjnych w aspekcie poprawy jakości praktyki pedagogicznej.
7. Przejawy i jakość prób nowatorstwa i postępu pedagogicznego z uwzględnieniem profilu kształcenia oraz specyfiki praktyki pedagogicznej.
8. Jakościowa analiza wybranych rozwiązań w zakresie mechanizmów kontroli – samokontroli oraz samooceny i oceniania w doświadczaniu student...ów w czasie odbywania praktyki zawodowej.
9. Wartości i efekty poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego toku praktyki pedagogicznej.
10. Problematyka ewaluacji i nowatorstwa pedagogicznego w procesie pisania prac dyplomowych i magisterskich – z uwzględnieniem autodiagnozy i autoewaluacji studentów kierunków nauczycielskich .
11. Relacje między procedurami ewaluacyjnymi na rzecz poprawy jakości kształcenia praktycznego na zasadzie jedności teorii i praktyki.
12. Doniosłość badań jakościowych w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli w toku studiów.
13. Wyzwania i zadania praktyki pedagogicznej w obszarze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej - z uwzględnieniem pedagogiki czasu wolnego oraz krajoznawstwa i turystyki szkolnej (np. ZHP, TPD).
14. Ciągłość i zmiana w zarządzaniu jakością praktyki pedagogicznej w szkole (przedszkolu)

i w uczelni – we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz z organami nadzoru pedagogicznego.

Na podkreślenie zasługuje duże zaangażowanie osób sprawujących władze Uczelni, które wspierały wszelkie poczynania całego zespołu pracowników dydaktycznych, studentów, pracowników administracji i wydawnictwa ku wyższej jakości praktyk pedagogicznych i wyższej jakości kształcenia przyszłych nauczycieli. Tym samym dążenia do poprawy jakości edukacji przyszłych nauczycieli we współpracy ze środowiskiem lokalnym i regionem – należy uznać za urzeczywistnione po stronie efekty założonych i efektów uzyskanych.

Konkluzje końcowe

Należy podkreślić, że system mentoringu wymaga głównie respektowania „sposobu uczenia się od innych” tego, co obejmuje podejmowanie i rozwiązywanie zadań przy współdziałaniu oraz wsparciu osób potrafiących je rozwiązać, a które potrafią przede wszystkim zachwycić, zachęcić i doprowadzić podopiecznego do satysfakcji z osiągniętego sukcesu.

Na zakończenie zwróćmy uwagę na to, że poza wykorzystaniem wsparcia i doświadczenia ze strony specjalistów-konsultantów, bardzo wskazane jest wdrażanie w edukacji nauczycieli systemu wzmacniającego proces naturalnego mentoringu. Rozwiązania o charakterze organizacyjnym stawiają wymagania, żeby systematycznie rozszerzać grono osób kompetentnych do sprawowania funkcji mentorów. Można to uzyskać poprzez bardzo dobrze prowadzone formy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, które powinny koncentrować się przede wszystkim na umiejętnościach wspierania i konsultowania rozwoju innych nauczycieli, a także kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Nie jest to zadanie łatwe, ale w obecnej sytuacji, jakiej znalazł się system edukacji nauczycieli w Polsce, propozycja może okazać się niedroga, a zarazem bardzo opłacalna ze względów społecznych. Wszelkie bowiem wspieranie, wspomaganie lub inspirowanie w procesach edukacyjnych jest nierozzerwalnie związane z kompetencjami nauczycieli w zakresie poradnictwa. Zasada ta sprzyja rozwojowi wszystkich podmiotów procesu kształcenia – mistrzowi i uczniowi, nauczycielowi i rodzicom, a także nauczycielowi i nauczycielowi nauczycieli.

W programie studiów nauczycielskich w zakresie niemalże wszystkich przedmiotów kształcenia należy zapewnić czas na przygotowanie studentów do praktyki oraz jej ewaluację (autoewaluację) – tym bardziej winno to być respektowane w kształceniu na kierunkach o profilu praktycznym.

Dzięki realizacji praktyk absolwenci studiów w specjalizacji nauczycielskiej powinni zostać gruntownie przygotowani, zarówno w zakresie nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, jak i realizowania zadań wychowawczych i opiekuńczych przedszkola, szkoły lub placówki. W perspektywie dalszego rozwoju badań i poszukiwań modelowych rozwiązań kształcenia nauczycieli, wypracowane rozwiązania i efekty w toku realizacji projektów konkursowych mogą stać się przedmiotem wymiany doświadczeń oraz upowszechniania w innych szkołach wyższych, prowadzących studia w specjalizacji nauczycielskiej. Temu celowi mają też służyć również wydawane publikacje oraz organizowane cyklicznie corocznie konferencje teoretyczne – metodyczne. Jednym z cennych przejawów tej misji są choćby dyskursy prowadzone podczas konferencji zorganizowanej przez Akademię Wychowania Fizycznego we Wrocławiu we wrześniu 2015 roku.

Literatura:

- J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010, ss. 180.
- J. Grzesiak, *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, PWSZ, Konin 2014, ss. 258.
- J. Grzesiak (red.), *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych*, PWSZ, Konin 2010, ss. 140.
- J. Grzesiak, P. Trzos (red.), *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, PWSZ, Konin 2011, ss. 152.
- J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości praktyki pedagogicznej*, PWSZ, Konin 2012, ss. 154.
- J. Grzesiak (red.), *Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*, PWSZ, Konin 2013, ss. 168.
- J. Grzesiak, M. Derenowski (red.), *Poradnik dla nauczycieli – mentorów praktyki pedagogicznej*, PWSZ, Konin 2013, ss. 152.
- J. Grzesiak (red.), *Jakość innowacji i ewaluacji w praktyce pedagogicznej studentów*, PWSZ, Konin 2015, ss. 188.

WYBRANE ASPEKTY OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ UCZNIĄ Z WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Kontrola i ocenianie ucznia jest jedną z najtrudniejszych czynności nauczyciela w procesie nauczania i uczenia się. Ważną rolę w prawidłowym ocenianiu odgrywa opracowanie właściwych kryteriów oceny i kontroli ucznia. Jak ustalić kryteria, co brać pod uwagę - będąc jednocześnie w zgodzie z zarządzeniem MEN (Rozp. MEN 2001), które w paragrafie 6 określa, że „**przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego - jeżeli nie są one zajęciami kierunkowymi – należy w szczególności brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć**”. Nadrzędne zadanie spoczywające na nauczycielu to określenie celów kontroli i oceny oraz rzetelnych i jednoznacznych kryteriów. Kryteria oceny muszą być jasno i szczegółowo przedstawione uczniom na pierwszej lekcji wychowania fizycznego

w nowym roku szkolnym. Powinny być one także zapisane i wywieszane w widocznym miejscu w szkole. Ocena szkolna ucznia, w tym także z wychowania fizycznego, powinna być: racjonalna, sprawiedliwa, obiektywna, rzetelna, uczciwa, porównywalna, dokładna, a przede wszystkim „ludzka”. Konstytutywny opis wyżej wymienionych cech zaprezentowali w swoich pracach (Denek 1977, Denek i Kuźniak 1980, Denek, Gnitecki i Kuźniak 1984).

Ocenianie nie było obce polskiej szkole, jednak nie funkcjonowało w niej w takim wymiarze i kształcie, jak to ma miejsce w reformie systemu edukacji (Denek i Kuźniak 1980, Stróżyński i Giermakowski 1999). W dokonującym się procesie przemian edukacyjnych kontrola i ocena stały się przedmiotem krytyki, szczególnie z wychowania fizycznego, gdzie ocenianie osiągnięć ucznia zawsze sprawiało nauczycielom wiele trudności (Denek i Hyżak 2003).

Szkolny i przedmiotowy system oceniania

Aby uniknąć nadmiernych sugestii i emocji przy ocenianiu, konieczne jest wypracowanie jednolitego, wewnątrzszkolnego systemu oceniania, który da uczniom rzetelną wiedzę i umiejętności, zmotywuje do nauki i pozwoli określić własne stanowisko w grupie rówieśników. Tworząc wewnątrzszkolny system oceniania należy pamiętać o wielu czynnikach psychologicznych i społecznych, mających wpływ na oceniającego i ocenianego (Kosińska 2000).

Szkolnego systemu oceniania nie można budować w próżni. Zależy on od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Wśród najważniejszych czynników można wyróżnić: umiejętne wykorzystanie dokumentów prawno-oświatowych (podstawy programowe, rozporządzenia MENiS w sprawie klasyfikowania i promowania oraz inne dokumenty istotne w przygotowaniu się do opracowania systemu), standardy osiągnięć i wymagań, system egzaminów zewnętrznych, osoby zaangażowane w tworzenie szkolnego systemu oceniania, program szkoły, zasoby szkoły, stan wiedzy i doświadczeń pedagogicznych nauczycieli, oferty rynku wydawniczego i inne. Jakkolwiek nie można lekceważyć i pominąć żadnego z wyżej wymienionych czynników, przecież to ludzie decydują o sukcesie lub niepowodzeniu szkolnego systemu oceniania. Ów system powinien odpowiadać ich potrzebom i oczekiwaniom. Wydaje się, że najważniejsi w procesie tworzenia i prawidłowego funkcjonowania systemu oceniania są uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz nadzór formalny i merytoryczny.

Z punktu widzenia uczniów system powinien zapewniać: bezpieczeństwo, jasne i proste reguły, takie same zasady na wszystkich przedmiotach, możliwość oceny własnych postępów, znajomość swoich osiągnięć w każdej chwili, możliwość porównania z innymi, motywację, dostrzeganie wszelkich postępów, dużą informacyjność. W opinii nauczycieli system powinien

zapewniać: dużą informacyjność, różnorodność źródeł, zgodność ze standardami, łatwość stosowania, bezpieczeństwo (niezmiennność reguł między klasami). Według rodziców system powinien się charakteryzować: dużą informacyjnością, prostotą i łatwością zrozumienia, możliwością porównania osiągnięć dziecka z innymi, pewnością sukcesu dziecka. Dla nadzoru pedagogicznego system powinien spełniać: zgodność ze standardami osiągnięć i wymagań, porównywalność między szkołami, zgodność z prawem (Chodnicki i wsp. 1999).

Dobrze zbudowany szkolny system oceniania powinien odpowiadać określonym kryteriom merytorycznym. W związku z powyższym w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie opracowano program „Nowa Szkoła”, który zawiera wiele cennych uwag o tworzeniu efektywnego szkolnego i przedmiotowego systemu oceniania (Chodnicki i wsp. 1999). Program ten zawiera między innymi sześć postulatów, które szczegółowo charakteryzowały współczesne systemy oceniania:

1. postulat: **użyteczność** - ocenianie powinno wskazywać, co jest najważniejsze dla uczniów w procesie uczenia się i być na to nakierowane;
2. postulat: **wspomaganie procesu uczenia się i nauczania** – ocenianie powinno wspierać i wzmacniać proces nauczania i uczenia się. Aby spełnić ten postulat to: ocenianie musi być integralną częścią procesu nauczania i uczenia się; ćwiczenia i zadania powinny angażować uczniów; oceniając musimy bazować na tym, co wiemy o uczeniu się i rozwoju ucznia; ocenianie stwarza okazje do samooceny i podnoszenia jakości pracy ucznia.
3. postulat: **wielowątkowość** – w procesie oceniania powinno się stwarzać sytuacje, w których każdy uczeń będzie miał możliwości do zademonstrowania swej wiedzy i umiejętności. Należy przy tym pamiętać, że: (1) każdy uczeń może demonstrować swą wiedzę i umiejętności różnymi metodami i drogami, w różny sposób, mając prawo do wyboru; (2) uczniowie mają rozmaite doświadczenia środowiskowe, kulturowe, etniczne i socjalne, które mogą mieć znaczący wpływ na rozumienie problemów, ich rozwiązanie i uzasadnianie; (3) wyniki procesu oceniania powinny motywować uczniów do uczenia się na wyższych poziomach, ocenianie powinno dostarczyć informacji o tym, czego uczeń się już nauczył i o tym czego powinien się uczyć w najbliższej przyszłości, aby podnieść swoje kompetencje; (4) wszystkie osoby biorące udział w procesie oceniania powinny być w stanie zinterpretować wyniki, oceniać efektywność nauczania, zaplanować działania na przyszłość.
4. postulat: **otwartość** – każdy aspekt i faza oceniania powinny być dostępne dla wszystkich zainteresowanych i otwarte na proces analizy i weryfikowania. Otwartość oznacza, że: (1) nauczyciele są zaangażowani w każdy etap procesu oceniania, począwszy od planowania i budowy narzędzi, a skończywszy na wnioskowaniu; (2) uczniowie wiedzą, czego się uczą i czego będą się uczyć oraz czego się od nich oczekuje, aby mogli porównywać swoje osiągnięcia ze znanymi im standardami; (3) Standardy, a także inne dokumenty, są publikowane i znane szkołom, rodzicom, pracodawcom, środowisku; (4) przykładowe ćwiczenia, kryteria punktowania zadań, przykłady prac uczniów są publikowane i powszechnie dostępne; (5) wyniki badań i wnioski z nich wypływające są upowszechniane poprzez publikacje.
5. postulat: **pewność wnioskowania** – materiał zgromadzony w procesie oceniania powinien umożliwiać wysoką pewność wnioskowania co do umiejętności i kompetencji uczniów. Należy więc: (1) bazować na ćwiczeniach, które w sposób klarowny formułują oczekiwania w stosunku do wiedzy, umiejętności i postaw; (2) wykorzystywać różnorodne źródła informacji dotyczących umiejętności ucznia i różne formy notowania jego osiągnięć; (3) uprzedzać i eliminować ujemne wpływy różnych elementów; (4) stosować w nauczaniu ćwiczenia i problemy, które będą używane w procesie oceniania.
6. postulat: **spójność wewnętrzną** – każdy składnik systemu oceniania powinien być zgodny ze standardami nauczania, standardami oceniania, programem rozwoju szkoły. Niezależnie od tego, czy ocenianie dokonywane jest przez nauczyciela, czy też osobę z zewnątrz powinna być zapewniona: (1) zgodność celów oceniania z programami nauczania; (2) zgodność testów, zadań i problemów z planem i celami oceniania; (3) możliwość stosowania ekspertyz w każdym momencie procesu oceniania.

Należy założyć w procesie tworzenia szkolnego systemu oceniania, że (1) każdy uczeń jest w stanie rozwijać się i czynić postępy w nauce; (2) notowanie postępów i osiągnięć ucznia jest potrzebne dla wielu różnych celów i wielu różnych podmiotów procesu edukacyjnego; (3) dla różnych celów informacja powinna być dostarczana z różnych źródeł, różnymi sposobami i gromadzona w różny sposób.

Przystępując do budowania przedmiotowego systemu oceniania każdy nauczyciel, a raczej grupa nauczycieli jedнопredmiotowych, ma do dyspozycji trzy możliwości. Można przyjąć gotowe rozwiązanie (np. z publikacji, innej szkoły), można wybrane dobre rozwiązanie zaadaptować do warunków danej szkoły lub można zbudować własny – autorski system od podstaw. Proces tworzenia przedmiotowego systemu oceniania jest w bardzo znaczącym stopniu podobny do budowy szkolnego systemu oceniania, a na pewno musi się w istotnym stopniu opierać na systemie, który funkcjonuje w danej szkole. Dydaktycy podkreślają, że przedmiotowy system oceniania powinien uwzględniać: wiedzę przedmiotową, rozwiązywanie zadań i problemów, komunikowanie się, uzasadnianie, argumentowanie i przekonywanie, kreatywność oraz gotowość do stosowania przedmiotu (Hudańska 1999, Misiarek 1999, Składanowski 2001).

Z badań wrocławskich (Lewandowski, Gawrońska 2003) wynika, że przedmiotem kontroli i oceny z wychowania fizycznego przeważnie były takie elementy, jak: frekwencja i strój sportowy, postawa, określone umiejętności ruchowe i poziom sprawności motorycznej, udział w życiu sportowym lub rekreacyjnym szkoły, postęp w sprawności motorycznej i umiejętnościach ruchowych oraz wiedza z zakresu kultury fizycznej. Wymagania, jakie musi spełnić uczeń aby otrzymać ocenę celującą, są w poszczególnych badanych wrocławskich szkołach bardzo zróżnicowane. Przeważnie jednak oczekuje się od ucznia: nienagannej frekwencji i wzorowej postawy, wysokiej sprawności fizycznej i ruchowej oraz dostrzegalnego w roku szkolnym postępu w tym zakresie, czynnego udziału w życiu sportowym lub rekreacyjnym szkoły, spełnienia wymagań z zakresu umiejętności ruchowych i sprawności fizycznej, reprezentowania szkoły w zawodach sportowych. W niektórych szkołach dodatkowo uczniowie musieli trenować w klubie sportowym lub posiadać klasę sportową! Stwierdzono również, że niewielką część analizowanych systemów oceniania z wychowania fizycznego można uznać za w pełni zgodną z nową podstawą programową oraz wpisującą się w nią najlepiej koncepcją wychowania fizycznego rozumianego jako wychowanie do wartości ciała (Lewandowski, Gawrońska 2003).

M. Bogdański (2002) badając szkolne systemy oceniania stwierdził, że mimo dotychczasowych prób przebudowania, system wewnętrznego oceniania w szkole wymaga dalszego wnikliwego analizowania i optymalizowania. Wobec ujawnionych niespójności trudno jest akceptować obecne rozwiązania oraz te rozwiązania nowe, które owe niespójności sankcjonują w reformującej się szkole (Bogdański 2002).

Nauczyciel przygotowując się do przygotowania własnego autorskiego przedmiotowego systemu oceniania powinien, według U. Supińskiej i M. Kubler (2003), postępować w myśl pewnej koncepcji. Proponują one następujący tok postępowania przy konstruowaniu koncepcji oceniania osiągnięć uczniów w szkole: 1) analizę zadań ogólnych szkoły; 2) analizę i syntezę celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści programowych; 3) szczegółową analizę szkolnego systemu oceniania; 4) dokonanie diagnozy osobniczej, grupowej i środowiskowej; 5) opracowanie autorskiego programu lub planu pracy; 6) sformułowanie zadań kontrolno-oceniających; 7) opracowanie systemu oceny z wychowania fizycznego zgodnie z wymogami szkolnego systemu; 8) udostępnienie koncepcji oceniania z wychowania fizycznego uczniom na początku roku szkolnego; 9) stworzenie uczniom i rodzicom możliwości negocjacji i akceptacji systemu oceniania. Proponowany model oceny szkolnej nie rozwiąże dylematów związanych z kontrolą i oceną w szkolnym wychowaniu fizycznym, może jednak ułatwić nauczycielom konstruowanie własnych koncepcji, które powinny być elastyczne, konkretne, klarowne i modyfikowalne (Supińska i Kübler 2003).

Pojęcie i funkcje oceny szkolnej

Ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Komentarz dotyczy zwykle: warunków uczenia się, sposobu uzyskania informacji o wyniku

oraz poprawnej interpretacji wyniku, sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się (Niemierko 1999).

Wyniki kształcenia mogą być przedmiotem pomiaru dydaktycznego, a niektóre warunki uczenia się także podlegają pomiarowi. Związek między tymi dwiema grupami zmiennych może być jednak zwykle opisany tylko w kategoriach statystycznej współzmienności, to jest mniej lub bardziej regularnej zbieżności zjawisk w czasie i przestrzeni, nie zaś jako stała zależność przyczynowa. Wskutek tych ograniczeń komentarz do wyniku kształcenia musi być określony jako informacja o ważnych okolicznościach oraz jako opinia autora wypowiedzi, a nie jako pełne wyjaśnienie przyczyn i skutków danego wyniku kształcenia. Tak więc ocena szkolna zawiera elementy w pewnym stopniu zobiektywizowane i elementy subiektywne (Niemierko 1999).

Ocenianie jest procesem i systemem, który ma wspomagać pracę nauczycieli i rodziców nad sprawnym i mądrym wchodzeniem w życie młodego pokolenia. Ocenianie ma pomóc uczniowi, a pomoc ta sprowadza się do takich aspektów, jak (Kosińska 2000):

1. Poznanie własnych możliwości – poddając się ocenianiu uczeń dowiadyuje się, jaki posiada zakres wiedzy z danej dziedziny, jakie musi nabyć umiejętności i co jeszcze powinien zrobić, aby podnieść swój poziom wiedzy. Wystawiając ocenę cyfrową, nauczyciel informuje, jakie miejsce w skali 1-6 uczeń zajmuje pod względem posiadanych umiejętności i wiadomości. Ta informacja jest rzetelna przy jednoczesnym stosowaniu komentarza do oceny cyfrowej i przy założeniu, że uczeń zna kryteria ocen na dany poziom.

2. Rozwój psychospołeczny – ocena ma wpływ na określenie siebie w stosunku do innych osób w tej samej grupie społecznej. Uczeń otrzymujący ocenę słowną i cyfrową kontroluje swój status ucznia w grupie rówieśniczej i może zmieniać go, sterując swoim procesem uczenia się, podnosząc kwalifikacje i kompetencje. Tym samym może przejść do grupy społecznej o wyższym statusie uczniowskim. Ocena może jednak spowodować obniżanie się lub podnoszenie statusu – w zależności od poczucia sprawiedliwego oceniania. Takie poczucie może zapewnić uczniowi właściwy komentarz nauczyciela, uzasadniający ocenę i wskazujący właściwy i pożądany kierunek edukacyjnego działania. Wyjaśnienie przez nauczyciela zasadności wystawionej oceny ma niewątpliwie wpływ na wszechstronny rozwój ucznia. Rozwijają się głównie wskaźniki sfery psychicznej tj.: spostrzeganie, analiza dedukcji, logiczne myślenie, pamięć, orientacja itp. Musi jednak dziecko mieć świadomość, że jest w stanie sprostać takim wymaganiom i wie, co w tym zakresie powinno zrobić. Nadzieja na poprawę oceny może i powinna działać mobilizująco na zaangażowanie ucznia w naukę.

3. Budowanie właściwej motywacji. Ocenianie może być i prawdopodobnie jest istotnym czynnikiem motywacyjnym. Wystawienie i skomentowanie oceny przyczynia się do wzbudzenia nadziei, że może być lepiej przy spełnieniu określonych przez nauczyciela warunków oraz że poziom wiedzy, umiejętności i postaw plasuje się w adekwatnym miejscu skali ocen szkolnych. Motywacja do nauki oparta jest zawsze na poczuciu zadowolenia i nadziei werbalizowanej przez osobę znaczącą i kompetentną czyli nauczyciela. Nieznaczący i niekompetentny, bez autorytetu nauczyciel nie będzie pozytywnie wpływał na motywację uczniów do nauki, do samorozwoju, do autokreacji.

4. Kształtowanie zainteresowań. Odpowiedni komentarz do oceny, zachęcający ucznia do pracy nad własną karierą, może mieć decydujący wpływ na ukierunkowanie, rozwój i utwierdzenie zainteresowań związanych z danym przedmiotem, obszarem edukacyjnym. Ocena może niestety także zniechęcić ucznia do nauki, do doskonalenia wiedzy i umiejętności.

5. Nabywanie wiedzy. Stan wiedzy i umiejętności musi być co jakiś czas sprawdzany i oceniany, aby uczeń zdawał sobie sprawę z własnych możliwości predyspozycji oraz by mógł podnosić poziom swoich kwalifikacji i kompetencji w danym zakresie (Kosińska 2000).

Te wszystkie warunki i cele oceniania będą spełnione, jeśli nauczyciel właściwie zrozumie proces oceniania, rzetelnie zbierze informacje o drodze edukacyjnej dziecka, a przede wszystkim jasno, precyzyjnie przekaże uczniowi informacje zwrotne, umożliwiające orientację we własnych możliwościach i postępkach. Traktowanie oceny jako mechanizmu przymusu, nagradzania i karania kończy się zwykle zniechęceniem ucznia do nauki, do dbałości o własny wszechstronny i wielokierunkowy rozwój. Może się także skończyć negatywnym ocenianiem pracy nauczyciela przez rodziców i uczniów oraz porażką dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela (Kosińska 2000).

B.Niemierko (1997) twierdzi, że ocenianie szkolne należy zasadniczo ulepszyć, ale nie da się tego zrobić drogą administracyjną, gdyż wymaga przebudowy całej dydaktyki. Dydaktyka ma się tak

zmienić, by jej głównym walorem była skuteczność, a głównym przeciwnikiem - pozory skuteczności, wyrażające się m.in. ocenami bez pokrycia.

Ocenianie również:

- jest procesem gromadzenia informacji zwrotnej;
- jest integralną częścią procesu uczenia się i nauczania;
- powinno służyć wspieraniu szkolnej kariery uczniów i ich motywowaniu (Chodnicki i wsp. 1999, Hudańska 1999).

Stopień szkolny jest symbolem (słownym, cyfrowym, literowym) spełnienia określonych wymagań programowych. Jego znaczenie jest zależne od wymagań, jakie zastosowano w sprawdzaniu osiągnięć danego ucznia, oraz od poziomu obiektywizmu sprawdzania osiągnięć, a pośrednio – także od innych właściwości sprawdzania, analogicznych do niezbędnych właściwości pomiaru dydaktycznego: trafności, rzetelności, dokładności, niezależności sytuacyjnej sprawdzania. Przy takim rozumieniu stopnia szkolnego pomiar sprawdzający stanowi model procesu sprawdzania osiągnięć, a teoria pomiaru sprawdzającego – ogólną teorię sprawdzania osiągnięć szkolnych. Stopnie szkolne tworzą określonej długości skalę stopni szkolnych, która, jak każda skala pomiarowa, jest systemem symboli przedstawiających wyniki pomiaru (Niemierko 1999).

Z.Jaworski (1968) określił, iż ocena ucznia z każdego przedmiotu powinna spełniać trzy funkcje:

- **dydaktyczną** (informacyjną, sterującą) – ocena ma być miernikiem wyników pracy ucznia, określać, na jakim poziomie występuje wiedza, umiejętności i postawy ucznia, jakie są w nich luki, co należy uzupełnić w przyszłości.
- **wychowawczą** (motywującą, aktywizującą) – poprzez ocenianie nauczyciel wpływa na sferę emocjonalną, wychowuje poprzez kształtowanie właściwych i pożądanych postaw i nastawień, rozwija zainteresowania nauką, pobudza wolę do samodzielnej pracy i brania odpowiedzialności za swój proces edukacyjny.
- **społeczną** – wskazuje miejsce ucznia w grupie społecznej (np. klasie). Ocena daje informację o tym, jaką pozycję w kategorii ucznia dobrego osiąga konkretne dziecko, jaka jest obecna sytuacja i jakie mogą być prognozy (przewidywania) na przyszłość.

Ocena szkolna, ta wyrażona cyfrą lub słowna, musi mieć dla ucznia określoną wartość, z którą uczeń będzie się utożsamiał. Ocena będzie miała więc wartość dydaktyczną, wychowawczą i społeczną. Każda ocena wystawiana uczniowi, czy to w formie pisemnej, czy ustnej, czy za pomocą gestu, zawsze będzie spełniać wyżej wymienione trzy funkcje, często spełniane przez nieświadomych takiego działania nauczycieli.

Realne spełnienie niniejszych funkcji wydaje się możliwe w przypadku zastosowania oceny opisowej na zakończenie semestru lub roku szkolnego oraz zastosowania oceny wyrażonej stopniem w trakcie nauczania. Każda z tych funkcji ma swoje określone miejsce w procesie kształcenia.

Ocenie szkolnej dydaktycy przypisali dwie funkcje:

1. **klasyfikacyjną** - ocena jest wyrażona za pomocą umownego symbolu i służy zróżnicowaniu oraz podporządkowaniu uczniów zgodnie z pewną skalą;
2. **diagnostyczną** - wspieranie szkolnej kariery ucznia, monitorowanie jego postępów i określanie indywidualnych potrzeb (Hudańska 1999).

W dość oryginalny sposób wyróżnili rodzaje funkcji oceny szkolnej i ich zależności w stosunku do samej oceny D.Sołtys i M.K.Szmigiel w 1999 roku (p. tab.1).

Tab.1. Funkcje i zależności oceny szkolnej (Sołtys, Szmigiel 1999)

Rodzaj funkcji	Implikacje funkcji w stosunku do oceny
Dydaktyczna	ocena powinna być informacją o stopniu opanowania treści nauczania (czynności) przez ucznia
Dydaktyczno-prognostyczna	powinna informować o stopniu znajomości zagadnienia niekoniecznie w oparciu o program wyłącznie szkolny, jest również pomocna przy planowaniu czynności nauczyciela, a także informuje o przyszłych wynikach ucznia na podstawie bieżących ocen dydaktycznych
Sterująco-metodyczna	powinna uzmysłwić nauczycielowi konieczność zmiany lub kontynuacji metod pracy z uczniem
Psychologiczna	powinna obejmować kontekst zdrowia psychicznego i fizycznego ucznia
Wychowawcza	powinna uwzględniać zaangażowanie, staranność, wkład pracy, warunki środowiskowe, itp.
Selektywna	powinna odróżniać uczniów dobrze przygotowanych do dalszej nauki od tych, którzy danej umiejętności jeszcze nie posiadli
Społeczna	powinna kształtować stosunki w klasie i określić przygotowanie i predyspozycje ucznia do dalszej nauki, pracy

Ocenianie osiągnięć uczniów jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych. Proces ten ma wiele odmian, które można podzielić na dwa typy: intuicyjny i analityczny. Ocenianie intuicyjne jest oparte na przeświadczeniu, które pojawia się nagle i z dużą mocą w świadomości nauczyciela. Towarzyszy temu emocja, której ocenianie analityczne jest na ogół pozbawione. Ta emocja każe nauczycielowi bronić swego przekonania, które trudno zmienić, gdyż dochodzenie do niego nie podlega ścisłej kontroli (Niemierko 1999).

Wykonano wiele badań pokazujących zależność intuicyjnych ocen nauczycielskich od takich okoliczności, jak chwilowe usposobienie nauczyciela, płeć ucznia, wcześniejsze oceny danego ucznia i innych uczniów, pochodzenie społeczne i etniczne ucznia, kolejność ocenianych prac i wiele innych. Trafność nauczycielskich ocen intuicyjnych jest na ogół umiarkowana lub niska, ale największą ich wadą jest niemożność samokontroli procesu oceniania i trudność dokładnego objaśnienia sposobu uzyskania ocen. Uzasadnieniem oceny staje się subiektywna pewność oceny, to jest brak poczucia ograniczeń jej obiektywizmu. Ocen intuicyjna może być także broniona przez odwołanie się do ramowej skali stopni szkolnych lub przez przytaczanie wybranych faktów, ale będzie to zawsze dodawaniem argumentacji do decyzji o innej naturze niż logiczne wnioskowanie (Noizet i Caverni 1988, Niemierko 1990). Intuicję nauczycieli w zakresie pomiaru dydaktycznego należy kształcić przez przewidywanie i sprawdzanie osiągnięć uczniów w wybranych dziedzinach oraz przewidywanie i sprawdzanie wyników poszczególnych etapów procesu pomiarowego (Niemierko 1983).

Ocenianie analityczne obejmuje wykonywanie czynności składających się na proces pomiaru sprawdzającego. Im dokładniej te czynności są wykonywane, tym wyższy jest stopień analityczności oceniania (Niemierko 1999).

Zarówno ocenianie intuicyjne, jak i analityczne stanowią istotne części nauczycielskiego systemu kształcenia, są bowiem rodzajem współdziałania nauczyciela z uczniami, szczególnie doniosłym dla kariery szkolnej i zawodowej ucznia oraz dla ewaluacji tego systemu. Ważna rola oceniania w systemie edukacyjnym tłumaczy ograniczoną podatność nauczycieli na podręcznikowe wzory i rady w tym zakresie, bowiem wymiana tego elementu musiałaby pociągnąć za sobą daleko idące zmiany strukturalne systemu. Droga do podnoszenia jakości oceniania szkolnego jest dłuższa i trudniejsza niż przekazywanie wzorów i gotowych wyników, a jej początkiem jest systematyczne kształcenie nauczycieli w dziedzinie pomiaru dydaktycznego (Stiggins i wsp. 1989, Nitko 1989).

Największym negatywnym problemem związanym z ocenianiem jest brak obiektywności w formułowaniu kryteriów, a szczególnie w praktycznym wystawianiu stopni uczniom. M.Materska (1992, 1994) oraz G.Noizet i J.P.Caverni (1988) prowadzili intensywne badania nad ocenianiem szkolnym, przytaczając mnóstwo danych wskazujących na ogromną rozbieżność ocen wystawianych przez różnych nauczycieli za te same prace. Dotyczyło to także oceniania egzaminów zewnętrznych przez specjalnie powołane komisje, składające się nierzadko z wybitnych ekspertów. M.Materska

(1994) przytoczyła wypowiedzi różnych badaczy problemu oceniania z wielu krajów, które można byłoby uogólnić do stwierdzenia, że aby przewidzieć stopień otrzymany przez ucznia na egzaminie, bardziej celowe jest poznanie egzaminatora (nauczyciela) niż samego ucznia. Trudno powiedzieć, ile jest w tym przesady, ale stwierdzano niejednokrotnie, że nawet oceny tego samego nauczyciela podlegają zmianom w czasie. Po upływie kilku miesięcy oceny tej samej pracy przez tego samego nauczyciela zmieniają się (Tyszka 1999).

Kryteria oceny szkolnej z wychowania fizycznego

Ocenianie z wychowania fizycznego jest koniecznym elementem procesu dydaktycznego, pozwalającym nauczycielowi na systematyczne gromadzenie, analizowanie i interpretowanie informacji o procesie dydaktycznym, jak i również na określenie stopnia realizacji zadań edukacyjnych. Nie można sobie wyobrazić procesu kształcenia, w którym miałyby miejsce nieuwzględnianie jednego z podstawowych działań pedagogicznych, jakim jest kontrola i ocena osiągnięć szkolnych uczniów (Denek i Kuźniak 2001).

W nauce dąży się do pewnego poziomu osiągnięć. Jeśli ten poziom jest niedokładnie określony, nie ma jasno sprecyzowanych kryteriów, człowiek zdobywający wiedzę i umiejętności nie wie, czy podąża we właściwym kierunku i czy robi postępy (Kosińska 2000).

W procesie kształcenia i wychowania fizycznego możemy wyróżnić cztery etapy kontroli i oceny. Pierwszy etap to określenie poziomu sprawności fizycznej, rozwoju fizycznego, zdrowia, umiejętności, wiadomości, zachowań, uwzględniając warunki środowiskowo-rodzinne i wychowawcze. Musimy więc wykonać **diagnozę**. Wynikiem pierwszego etapu są oceny wyjściowe (początkowe). Drugi etap to systematyczne ocenianie i kontrola w trakcie trwania semestru, roku szkolnego (oceny okresowe). Kolejnym etapem jest analiza osiągniętego celu, wyniku końcowego, czyli ocena końcowa (semestralna, roczna). Czwarty etap to planowanie, czyli **prognozowanie** osiągnięć uczniów, jego permanentne doskonalenie się.

Należy w tym miejscu odpowiedzieć na dwa pytania: co oceniać (przedmiot oceny) i jak oceniać (kryteria i zasady oceny). W wychowaniu fizycznym przedmiotem kontroli i oceny jest: poziom i postęp w sprawności fizycznej (zdolności motoryczne kondycyjne i koordynacyjne), poziom i postęp w umiejętnościach (techniczno-taktycznych, rekreacyjno-sportowych, utylitarnych, organizacyjnych), poziom i postęp w wiadomościach (wiedza o kulturze fizycznej), postawy, zachowania, zaangażowanie, aktywność na lekcji i zajęciach pozalekcyjnych, stosunek do lekcji itd. Nie mniej ważne jest jak oceniać, czyli jakie stosować kryteria, zasady i narzędzia oceny. Oceniamy uzyskiwanie norm sprawności fizycznej i umiejętności, postęp, wykorzystując indywidualizację, samoocenę i samokontrolę uczniów.

Umiejętności (techniczne, taktyczne, rekreacyjne, utylitarne, ruchowe, organizacyjne) oceniamy na podstawie zadań zrealizowanych przez nauczyciela w danej klasie. Należy skorzystać w tym przypadku z programu (planu autorskiego nauczyciela) nauczania oraz wynikających z kompetencji (osiągnięć) ucznia zawartych w podstawie programowej oraz standardach osiągnięć uczniów z wychowania fizycznego (Lepczyk i wsp. 2000). Istotne jest stosowanie następującej zasady: *aby coś sprawdzić najpierw należy tego nauczyć*. Dobór i liczba ocenianych zadań zależy od każdego nauczyciela, od jego rozkładu materiału nauczania, od procesu nauczania i uczenia się w danej klasie, u danego ucznia.

Istotne znaczenie w procesie edukacji ma ocena z wiadomości, a przede wszystkim ocena postawy ucznia, jego zaangażowania, aktywności, stosunku do lekcji, udziału w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych z wychowania fizycznego, stylu życia. Niezmiernie ważne są jednak jasne i czytelne dla ucznia kryteria tych ocen.

Najmniejsze znaczenie w ocenie wyrażonej stopniem ma określenie poziomu sprawności fizycznej uczniów. Znajomość poziomu sprawności fizycznej jest ważna, szczególnie w momencie planowania pracy nauczyciela wychowania fizycznego, ale nie może decydować o stopniu z wychowania fizycznego. Do oceny poziomu sprawności fizycznej wykorzystujemy różnego rodzaju próby testów sprawności. W piśmiennictwie europejskim i amerykańskim podkreśla się fakt łączenia sprawności fizycznej ze zdrowiem (ang. health related fitness), co ma swój wyraz w proponowanych testach sprawności fizycznej.

Podstawę ewaluacji osiągnięć z wychowania fizycznego winna stanowić obserwacja pracy uczniów, wypowiedzi i wykonywanie zadań. Ocena z wychowania fizycznego jako wynik ewaluacji ma uwzględniać indywidualne predyspozycje i możliwości uczniów. Ma ona stać się wypadkową ewaluacji w odniesieniu do: **chęci** – to znaczy wysiłku wkładanego w wywiązywanie się z zadań, **postępu** – czyli poziomu zmian w stosunku do diagnozy początkowej, **postawy** – czyli stosunku do partnera, przeciwnika, zaangażowania w przebieg zajęć i stosunku do własnej aktywności, **rezultatu** – czyli informacji o osiągniętych wynikach w sportach wymiernych, dokładności wykonania zadania, poziomu zdobytej wiedzy (Kierczak 2002).

Na uwagę mogą zasługiwać propozycje oceniania osiągnięć uczniów z wychowania fizycznego opublikowane w okresie funkcjonowania reformy systemu edukacji w Polsce na łamach periodyku „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” (Bober 2003, Dąbrowska 2003, Majer 2003, Rostkowska 2003, Tywoniuk-Małysz 2001, Żołyński 2003).

Bez względu na zastosowane szczegółowe kryteria każdy nauczyciel powinien wykazać się logicznym myśleniem i praktycznym wykorzystywaniem zasady indywidualizacji. Nie zależnie od sytuacji, zawsze w ocenianiu należy się kierować przede wszystkim dobrem ucznia. Natomiast szkoła, poprzez nauczycieli, powinna tak przygotować ucznia, aby swoje sukcesy i niepowodzenia mógł oceniać z perspektywy samorozwoju, samokształcenia oraz samodoskonalenia (Madejski 2000, 2003).

Samoocena i samokontrola ucznia z wychowania fizycznego

Tak jak kształcenie rozwijając się przechodzi w samokształcenie, tak też kontrolowanie i ocenianie przekształcać się powinny w samokontrolę i samoocenę.

W procesie samokształcenia własna kontrola należy do istotnych elementów tego procesu. W ogóle samokształcenie zależy od tego czy samodzielnie kontrolujemy plany swego rozwoju i ich realizację. Przygotowując uczniów do samokształcenia należy także przygotować ich do samokontroli i samooceny, gdyż nieodpowiednie przygotowanie w tej dziedzinie skazuje na niepowodzenie całą działalność samokształceniową. Jest to zadanie trudne i złożone, ale jego urzeczywistnienie dowodzi osiągnięcia wyższego poziomu w procesie kształcenia wyższej świadomości swojego działania (Pólturzycki 1998).

Skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej znacznie wzrasta przy wykorzystaniu elementów samokontroli i samooceny w procesie nauczania i uczenia się. Zwalnia to bowiem nauczyciela z obowiązku ciągłej kontroli nad wszystkimi jej zakresami, a umożliwia w wielu dziedzinach tylko doraźne, sporadyczne jej występowanie.

Samokontrola i samoocena nie zastępują kontroli i oceny osiągnięć ucznia tylko je wzbogacają i dynamizują, a jednocześnie przyczyniają się do rozwinięcia pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej. Umiejętności kontroli i oceny własnej pracy jest jednym z warunków skutecznego przygotowania się do zajęć szkolnych, a także każdego skutecznego działania. Zadaniem szkół jest przygotowanie uczestników i absolwentów do należytej samokontroli własnej pracy i rzetelnej samooceny. W tej dziedzinie widoczne są jeszcze duże zaniedbania i duże potrzeby, ale bez urzeczywistnienia ich nie może być mowy o podniesieniu jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkołach (Pólturzycki 1998).

W procesie kształcenia dzieci w początkowym etapie edukacji decydującą rolę odgrywa ocena wystawiana przez nauczyciela. Wraz ze stażem ucznia w szkole następuje przeniesienie ciężaru oceniania na ucznia. Stosujemy coraz częściej samoocenę i samokontrolę. Samoocena i samokontrola ma w ostateczności doprowadzić do samokształcenia się wychowanka i przygotować go do życia dorosłego w określonym społeczeństwie i rodzinie.

Samoocena i samokontrola sprawności fizycznej i innych komponentów wychowania fizycznego są ważnymi, integralnie związanymi umiejętnościami i należy już je kształtować na poziomie szkoły podstawowej. W aspekcie dydaktycznym traktujemy je jako najwyższą formę kontroli i oceny. Zintegrowane dają ogromne możliwości poznawania samego siebie we wszystkich obszarach pedagogicznego działania w edukacji fizycznej (Jagusz 1984, Supińska 1994, Umiastowska 2002).

Ocena wystawiana przez nauczyciela stanowi punkt odniesienia do samooceny. Wymaga to jednak systematycznej i odpowiedzialnej współpracy uczniów z nauczycielami w poznawaniu, kontroli, analizie i ewaluacji swych osiągnięć i postępów w nauce (Corno 1992).

R.Jeziński (1999) stwierdził, że nauczyciel ma uczyć, wspierać i doradzać uczniom jak się oceniać, a nie wystawiać oceny z wychowania fizycznego. W poszukiwaniu dróg wyjścia z problemu oceny z wychowania fizycznego należy koncentrować uwagę nie na uświęconym tradycją ocenianiu ucznia przez nauczyciela (na wystawianiu ocen), lecz na ocenie efektów procesu nauczania i wychowania, a w tym przede wszystkim na nauczaniu uczniów samokontroli i samooceny (Jeziński 1999).

Właściwie pojęta kontrola i ocena procesu wychowania fizycznego winna służyć:

- wdrażaniu uczniów do systematycznej samokontroli i samooceny rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej,
- wzmaganiu zainteresowania uczniów aktywnością ruchową,
- pozyskiwaniu przez nauczyciela i uczniów informacji o stanie procesu nauczania i uczenia się,
- obiektywnemu pomiarowi osiągnięć uczniów,
- podsumowaniu efektów pracy nauczyciela,
- zwiększeniu zainteresowania rodziców problemem zdrowia i stanu rozwoju fizycznego dzieci (Jeziński 1999).

Najlepszym rozwiązaniem problemu samooceny i samokontroli są dzienniczki, kalendarze czy karty samooceny ucznia. W piśmiennictwie można znaleźć wiele rozwiązań tego rodzaju. W karcie, dzienniczku czy kalendarzu samooceny ucznia powinny znaleźć się następujące informacje dotyczące: rozwoju fizycznego (masa ciała, wysokość ciała, grubość fałdów skórno-tłuszczowych, pojemność płuc, zachorowania, przebyte choroby, szczepienia, itp.), poziomu sprawności fizycznej (wynik prób testów zdolności motorycznych wybranych przez nauczyciela i uczniów), umiejętności ruchowych z różnych dyscyplin sportowych (wybranych przez nauczyciela i uczniów), wiadomości z kultury fizycznej (idea olimpijska, bezpieczeństwo, higiena osobista, aktywność ruchowa itd.). Każdy uczeń mógłby prowadzić swoją dokumentację osiągnięć psychofizycznych w karcie samooceny w ciągu całego pobytu w danej szkole podstawowej, gimnazjum czy liceum. Oceny z dzienniczka samooceny powinny być uwzględniane przez nauczyciela w jego ocenie. Wiele badań dowodzi, że stosowanie odpowiedniej dokumentacji pracy ucznia na lekcji wychowania fizycznego ma istotne znaczenie w jego aktywności i zaangażowaniu w proces wychowania fizycznego.

Od wielu lat w Polsce publikuje się różne propozycje środków i form dokumentowania samooceny i samokontroli osiągnięć przez uczniów. Na rynku wydawniczym są lub były dostępne różnego rodzaju dzienniczki, karty, książeczki, zeszyty samooceny i samokontroli. Część z tych opracowań była zamieszczana w periodykach tj. „Lider”, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” oraz w materiałach wydawniczych Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli i Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych. Niestety żadne z dotychczasowych opracowań dotyczących samokontroli i samooceny nie uzyskało odpowiedniej akceptacji i wykorzystania praktycznego. Na szczególną uwagę zasługuje oferta T.Frołowicza i B.Przysiężnej: „Sportowe ZOO”, „Karta sprawności i zdrowia”, „Życie zdrowe i sportowe” oraz „Mój dzienniczek sportowy” Z.Cendrowskiego. Jak wynika z badań i analiz autorów wyżej wymienionych podręczników z wychowania fizycznego mogą one znaleźć odpowiednie miejsce w pracy polskich nauczycieli.

Cele edukacyjne a standardy osiągnięć ucznia z wychowania fizycznego

Wszelkie zamierzone działania nauczyciela w sferze kultury fizycznej są realizowane poprzez wykonywanie konkretnych ciągów zadań, wobec czego przygotowanie metodyczne nauczycieli, trenerów, instruktorów i innych specjalistów kultury fizycznej powinno opierać się na wiedzy o zadaniu (Strzyżewski 1996).

Zadania w procesie wychowania fizycznego wynikają z celów operacyjnych lekcji: poznawczych (wiadomości), kształcących (umiejętności i sprawności), wychowawczych. Cel według T.Tomaszewskiego (1978) jest stanem rzeczy antycypowanym, zamierzonym, wynik zaś jest stanem rzeczy rzeczywiście osiągniętym. Program jest zamierzonym przebiegiem czynności, natomiast

czynność jest procesem rzeczywistym. Rzeczywiście uzyskane wyniki prawie nigdy nie pokrywają się z postawionymi celami, podobnie jak rzeczywiste czynności z programami.

Praca nauczyciela jest bardzo trudna i złożona, wymagająca sprawnego organizowania czynności uczniowskich polegających na pobudzaniu procesów umysłowych, emocjonalnych, uczuciowo-motywacyjnych i działania praktycznego uczniów. Nauczyciel w swej działalności musi uwzględniać także wielostronne przejawy życia psychicznego i warunki społeczno-bytowe dzieci, wyznaczające w pewnym stopniu procesy poznawcze i postawotwórcze. W tych założonych sytuacjach nauczyciel przez swoje czynności powinien tak kierować czynnościami uczniów, aby rozwijali się pod względem motorycznym, somatycznym i osobowościowym. W tej sytuacji czynności dydaktyczne i wychowawcze splatają się w jedną niepodzielną całość, pomimo że występują w różnych relacjach do siebie. Czynnikiem łączącym dydaktyczne i wychowawcze aspekty działań nauczyciela jest zadanie (Strzyżewski 1996).

M.Lewandowski i M.Gawrońska (2003) założyli, że w zależności od tego, jaki poziom kompetencji posiada nauczyciel (aksjologicznych, technologicznych, komunikacyjnych i realizacyjnych) oraz z jaką koncepcją wychowania fizycznego się utożsamia (np. sportową, biomedyczną lub kulturową), tak będzie rozumiał i interpretował cele szkolnego wychowania fizycznego, bez względu na to, jak opisane zostaną w dokumentach urzędowych oraz współczesnych teoriach. W konsekwencji funkcjonujące w poszczególnych szkołach systemy oceniania ucznia z wychowania fizycznego mogą znacznie różnić się od siebie. Niepokojące jednak jest to, że często kładą akcent na zupełnie inne kompetencje ucznia oraz są wykorzystywane przez nauczycieli do realizacji nie zawsze do końca zgodnych z założeniami programowymi celów edukacyjnych i wychowawczych (Lewandowski, Gawrońska 2003).

Dekalogi oceniania - wybrane propozycje

Podmioty edukacyjne – uczniowie, nauczyciele, rodzice, nadzór pedagogiczny i organizacyjny – zainteresowane ocenianiem oczekują, że będzie ono sprawiedliwe, obiektywne i rzetelne. W spełnieniu tych oczekiwań pomóc może nauczycielom poniższy **dekalog oceniania** (Brzdąk i Miazgowicz 1998):

1. Ocenianie powinno brać pod uwagę specyfikę uczenia się i wspierać je.
2. W ocenianiu należy uwzględnić różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami. Ocenianie i stosowane narzędzia oceny powinny zachęcać ich do zaprezentowania swej kreatywności i oryginalności.
3. Cel oceniania trzeba jasno określić. Nauczyciel i uczeń muszą wiedzieć, z jakiego powodu dokonuje się oceny, i znać uzasadnienie wyboru danej formy sprawdzania.
4. Ocenianie powinno być trafne. To znaczy, że wybrana metoda powinna sprawdzać dokładnie to, co podlega ocenie.
5. Ocenianie powinno być rzetelne. O ile to tylko możliwe, należy wyeliminować subiektywizm, a ocenę uczynić niezależną od osoby egzaminatora.
6. Wszystkie formy oceniania muszą zapewniać uczniowi otrzymanie informacji zwrotnej na temat wyników jego uczenia się oraz stymulować rozwój ucznia, wskazując mu kierunek poprawy. Również w przypadku sprawdzania sumującego uczeń powinien otrzymać informację zwrotną na temat swojej pracy, dowiedzieć się, co jest jego mocną stroną, a co wymaga powtórzenia.
7. Ocenianie powinno skłaniać zarówno ucznia, jak i nauczyciela do refleksji na temat ich dotychczasowej pracy. Wobec tego niezbędna jest nieustanna ewaluacja i doskonalenie oceniania.
8. Ocenianie jest integralną częścią planu nauczania. Nauczanie i uczenie się trzeba zaplanować razem z formami sprawdzania i oceniania, tak aby uczniowie mogli jak najlepiej zaprezentować wyniki swojego uczenia się.
9. Ocenianie wymaga rozsądnego wyważenia. Zbyt dużo sprawdzianów w krótkim czasie obciąża zarówno efektywne uczenie się, jak i nauczanie.
10. Kryteria oceniania powinny być zrozumiałe, jasne i znane. Uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich oczekuje.

Dla potrzeb wychowania fizycznego stworzono swoisty **dekalog oceniania** osiągnięć uczniów, który zawiera następujące zasady (Muszkieta 1998):

1. Uczeń jest podmiotem wszelkich działań nauczyciela.
2. Stosuj czytelne, obiektywne i sprawiedliwe kryteria oceny ucznia. „Lepsze są najgorsze kryteria niż ich brak”. Na pierwszej lekcji w nowym roku szkolnym zapoznaj uczniów ze swoimi wymaganiami i kryteriami kontroli i oceny.
3. Aby coś sprawdzić i ocenić najpierw należy tego nauczyć.
4. Oceniając umiejętności, psychomotoryczność i wiadomości miej na uwadze stan bieżący (poziom), a przede wszystkim postęp ucznia.
5. Sprawdzając poziom sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych (techniczno-taktycznych) uwzględniaj różne predyspozycje i stan rozwoju psychofizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i motorycznego każdego ucznia.
6. Ocena z pomiarów komponentów sprawności fizycznej ucznia nie może decydować o ocenie końcowej z wychowania fizycznego.
7. Każdy uczeń zasługuje na ocenę co najmniej dobrą z wychowania fizycznego i każdy może otrzymać ocenę celującą.
8. Nie używaj ocen do karania ucznia.
9. Staraj się unikać ocen niedostatecznych i dopuszczających z wychowania fizycznego. Wyższa ocena motywuje, zaniżona powoduje negatywną motywację.
10. Naucz ucznia samooceny i samokontroli własnych umiejętności, sprawności, wiedzy, rozwoju psychofizycznego, zachowań i postaw, które są bardziej celowe i efektywne w procesie kształcenia i wychowania.

Ocena powinna wspierać ucznia w jego doskonaleniu i rozwoju emocjonalnym, intelektualnym i psychofizycznym. D.Soltys i M.K.Szmigiel (1999) zaproponowali taki system oceniania wspierającego (p. tab.2).

Tab.2. System oceniania wspierającego (D.Soltys, M.K.Szmigiel 1999)

Cel oceniania	ukierunkowanie i stymulowanie rozwoju potencjalnych możliwości i potrzeb ucznia
Filozofia oceniania	filozofia sukcesu - wiary we własne możliwości
Motywacja	głównie wewnętrzna - motywacja pozytywna
Treść ocen	wartościowa informacja o stanie osiągnięć, sukcesach, brakach i postępach
Cechy oceniania	trafne - zgodne z potrzebami rzetelne - wiarygodne, pewne obiektywne - bezstronne, oparte o jednolite wymagania przyjazne - nakierowane na pomoc systematyczne - ciągłe jawne - o znanych kryteriach, procesach i wynikach
Charakter procesu	aktywny - z udziałem uczniów i rodziców
Podstawa oceniania	diagnoza wstępna - i rozpoznanie kontekstu osiągnięć
Metody sprawdzania	różnorodne - stosowne do celów edukacji
Metody rejestrowania osiągnięć i postępów	„ karty obserwacji ” - karty osiągnięć i wysiłków, itp.
Analiza wyników	głównie jakościowa
Główne aspekty analizy wyników	sukcesy i postępy w osiągnięciach i wysiłkach
Spodziewane skutki psychologiczne	samoocena , samorozwój, wiara we własne możliwości, odpowiedzialność , aktywność , otwartość, kreatywność, i inne

S.Strzyżewski (1996) stwierdził, iż wychowanie fizyczne zakłada kształtowanie zarówno wartości humanistycznych ucznia, jak też biologicznych cech jego organizmu. Dlatego nauczyciel


wychowania fizycznego musi w swojej pracy korzystać w jednakowym zakresie z obu gałęzi wiedzy o człowieku: z nauk humanistycznych i biologicznych. Nauczyciel szkoły podstawowej (I i II etap edukacji) oprócz wymienionych nauk musi także korzystać z nauk ścisłych (np. matematyki) i artystycznych (np. plastyki, muzyki, techniki). Nauczyciel musi umieć wybrać do oceny najważniejsze cechy ucznia i najtrafniejsze metody kontroli. W ocenie nauczyciel powinien umieć uzyskać optimum, a nie maksimum wiadomości o osiągniętych skutkach, by móc je porównać z funkcjami założonymi (Strzyżewski 1996).

H. Grabowski (1968) uważa, że wobec niemożliwości spełnienia przez ocenę w obecnej postaci wszystkich jej funkcji, istnieje rozwiązanie zastąpienia oceny w formie jednego stopnia charakterystyką ucznia uwzględniającą najbardziej istotne z punktu widzenia potrzeb procesu fizyczno-wychowawczego cechy jego osobowości.

Dokonywanie oceny, a także wynikające z nich konsekwencje są bardzo istotne – głównie dla ocenianego, ale pośrednio również dla oceniającego – a przy tym najczęściej obarczone są dużą dawką subiektywizmu, dlatego w trakcie ich realizacji popełnia się wiele błędów i potknięć (Sankowski 2003). Wymienić tu można następujące kwestie (Bartczak i Tyszka 1991, Tyszka 1999): dotychczasowe doświadczenia oceniającego, właściwości osoby oceniającej, właściwości osoby ocenianej, relacja oceniający-oceniany, efekt ostatniego wrażenia.


W świetle wprowadzanej reformy systemu edukacji pożądaną staje się przyjęcie innej opcji dotyczącej oceny ucznia. Dla rodziców, a przede wszystkim ucznia, wydaje się bardziej uzasadnione wprowadzenie obligatoryjnie oceny opisowej w edukacji wczesnoszkolnej-zintegrowanej, w tym także z zakresu wychowania fizycznego. Sensowne wydaje się także wprowadzenie takiej oceny ucznia w starszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum z wychowania fizycznego. Opis poziomu i osiągnięć ucznia z wyszczególnieniem pozytywnych i negatywnych efektów, a także zalecenia do samorealizacji (samokontroli i autoedukacji ucznia) są ze wszech miar korzystniejsze dla niego samego, a także dla rodziców. Uczeń i rodzice są dokładniej informowani o tym co uczeń **wie**, **potrafi**, **umie** i **chce**. Ocena opisowa wymaga właściwego przygotowania arkusza oceny zawierającego szeroką informacją o uczniu, który powinien być stosunkowo łatwy i dostatecznie szybki do wypełnienia.

Nauczyciel wychowania fizycznego w celu dokładnego wypełnienia arkusza oceny powinien wnikliwie przeanalizować stan bieżący wiedzy, umiejętności i sprawności ucznia, a także wszelkie osiągnięcia i postępy wychowanka. Niniejsza ocena opisowa wiąże się ze zwiększonymi obowiązkami i wykonaniem dodatkowych czynności przez nauczyciela. Jestem jednak przekonany, że informacje zawarte w opisie będą korzystniejsze dla ucznia i rodziców, a także i nauczyciela-wychowawcy, zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym i społecznym. Będą stanowiły czynnik motywujący, aktywizujący, wspierający, sterujący, ogólnie ujmując pozytywny pod względem dydaktyczno-wychowawczym. Dokładna informacja o uczniu zawarta w arkuszu oceny może być ważnym elementem diagnozy osobniczej, grupowej i środowiskowej. Bardzo dobrym uzupełnieniem oceny opisowej opracowanej przez nauczyciela może być, a wręcz powinna być, samoocena ucznia oraz ocena grupowa uczniów.



„Wyposażenie uczniów w określony zasób kompetencji wymaga od nauczyciela umiejętności wprowadzenia ich w proces kształcenia i wychowania, a w konsekwencji decyduje o jego sukcesach w pracy dydaktyczno-wychowawczej”

(Madejski E., Węglarz J. 2014, s. 75)



Szczególną rolę w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela odgrywają:

- *kompetencje pragmatyczne*
- *i kompetencje kreatywne.*



Kompetencje pragmatyczne

diagnoza:

- *umieć, przy pomocy dostępnych metod, technik i narzędzi pomiaru, poznać: poziom rozwoju, potrzeby i możliwości uczniów w zakresie sprawności, umiejętności i wiedzy,*
- *rozpoznać stan zdrowia wychowanków, wady postawy oraz ich styl życia,*
- *poznać ich zainteresowania i preferencje w zakresie aktywności fizycznej,*



Kompetencje pragmatyczne

diagnoza:

- *określić możliwości współpracy z rodzicami, instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym w zakresie upowszechniania kultury fizycznej,*
- *zdiagnozować własne możliwości i określić także sfery swoich niekompetencji.*



Kompetencje pragmatyczne

prognoza:

- *ustalić perspektywiczne i bieżące cele kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej w oparciu o obowiązujące standardy i wytyczne resortowe,*
- *przewidzieć rezultaty realizacji tych celów,*
- *określić perspektywy efektów współpracy z osobami i instytucjami wspierającymi rozwój kultury fizycznej w szkole,*



Kompetencje pragmatyczne

prognoza:

- *przewidzieć ewentualne zagrożenia dla procesu fizycznej edukacji i ustalić sposoby ich likwidacji,*
- *określić profil własnego rozwoju zawodowego.*



Kompetencje pragmatyczne

planowanie:

- *posiadać umiejętność optymalnego planowania rozwoju szkoły w zakresie kultury fizycznej, z uwzględnieniem wszystkich jej form, we współpracy ze środowiskiem szkolnym i lokalnym,*
- *zaplanować proces edukacji fizycznej w szkole w oparciu o dostępne programy lub własny program autorski, zaplanować pracę w danej klasie w cyklu semestralnym i rocznym,*



Kompetencje pragmatyczne

planowanie:

- *stworzyć plan zajęć pozalekcyjnych,*
- *określić zakładany poziom kompetencji uczniów na danym etapie edukacyjnym, z uwzględnieniem wymaganych standardów,*
- *posiadać umiejętność planowania jednostek metodycznych różnego typu i rodzaju,*
- *stworzyć własny plan rozwoju zawodowego.*



Kompetencje pragmatyczne

wykonawstwo:

- *realizować nakreślone zadania przy pomocy trafnie dobranych form, metod i środków,*
- *wyzwolić pozytywną motywację u uczniów do realizacji wyznaczonych celów,*
- *usuwać ewentualne zagrożenia zakłócające proces fizycznej edukacji,*



Kompetencje pragmatyczne

wykonawstwo:

- realizować zadania w zakresie współpracy wewnątrzszkolnej i ze środowiskiem lokalnym,
- sukcesywnie korygować plany i programy działań,
- realizować program własnego rozwoju zawodowego.



Kompetencje pragmatyczne

kontrola i ocena:

- dokonać oceny skuteczności własnej pracy poprzez autoewaluację w sferze organizacyjnej, dydaktycznej, wychowawczej i osobistej, a uzyskane rezultaty włączyć do kolejnej diagnozy,
- wykorzystać wnioski, spostrzeżenia i postulaty uczniów do modyfikacji dalszego planowania,



Kompetencje pragmatyczne

kontrola i ocena:

- dokonać oceny efektów współpracy ze środowiskiem lokalnym,
- ocenić postęp we własnym rozwoju zawodowym.



Kompetencje kreatywne

nieszablonowość w działaniu:

- *poddawać weryfikacji standardowe rozwiązania metodyczne i oceniać je krytycznie,*
- *wspólnie z uczniami poszukiwać optymalnych rozwiązań w zakresie treści, form oraz metod kształcenia i wychowania, a także określić dopuszczalne granice tych zmian,*



Kompetencje kreatywne

nieszablonowość w działaniu:

- *uczyć krytycznego i twórczego myślenia swoich wychowanków,*
- *rozwijać samodzielność i kreatywność uczniów.*



Kompetencje kreatywne

innowacje pedagogiczne:

- *umieć rozpoznać obszary możliwych zmian w procesie fizycznej edukacji, przy pomocy dostępnych metod, technik i narzędzi badawczych,*
- *ustalić adresatów i preferencje tych zmian,*
- *opracować program innowacji i wcielić go w życie samodzielnie lub we współpracy z innymi,*



Kompetencje kreatywne

innowacje pedagogiczne:

- *dokonać oceny efektów wprowadzonych wdrożeń,*
- *opublikować rezultaty swoich innowacji.*



Kompetencje kreatywne

własny rozwój zawodowy:

- *ustalić perspektywiczny plan rozwoju zawodowego,*
- *określić obszary rozwoju własnych kompetencji i dróg ich osiągnięcia (studia podyplomowe, kursy, szkolenia, samokształcenie, samodoskonalenie, rozwój naukowy),*
- *konsekwentnie realizować program rozwoju zawodowego.*



Reasumując można stwierdzić, że:

- *przedstawione kompetencje współczesnego nauczyciela wf mają charakter postulatywny,*
- *oznacza to, że będą mogły ulegać modyfikacji lub też zostaną zastąpione przez inne,*
- *kompetencje nauczycielskie powinny być przede wszystkim zbieżne z oczekiwaniami społecznymi.*

EWALUACJA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Biała Księga *

Nowoczesny europejski system edukacji
w szkołach wyższych powinien umożliwiać
uczelniom wywiązywanie się z trzech obowiązków:

- realizacji integracji społecznej,
- rozwoju osobistego
- rozwoju przydatności do zatrudnienia

* Biała Księga, Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, K. Pachniak, R. Piotrowski (tłum.), WSP TWP, Warszawa, 1997, s.19.

Kształcenie dobrej jakości *

„jakość kształcenia należy traktować jako efektywność społeczną systemu kształcenia, czyli stopnia wykorzystania kapitału społecznego w postaci potencjału intelektualnego członków społeczeństwa”.

* K. Ciekot: Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, 2007, s.5-6

Ewaluacja

wiąże się z wypracowaniem odpowiednich procedur związanych z pomiarem, analizą jej wyników, a w końcowym etapie - wnioskowaniem, dotyczącym realizacji założonych celów kształcenia.

Wysoka jakość kształcenia w uczelniach

- niezbędna jest dbałość o wysoką jakość techniczną (wiąże się z uzyskiwanymi przez studentów wysokimi wynikami procesu kształcenia- w sferze poznawczej i emocjonalnej)
- oraz wysoką jakość funkcjonalną (pełna satysfakcja studentów z przebiegu procesu kształcenia) *

* A. Szejnberg: Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2008.

Dobrze zaprojektowany i realizowany proces ewaluacji *

- ewaluacja jest sposobem uporządkowanego zdobywania i gromadzenia wiedzy;
- najbardziej charakterystyczne wskaźniki ewaluacji ** to czynności związane z ocenianiem lub wartościowaniem, które są nastawione na zamierzony cel.

Głównym zadaniem ewaluacji jest kontrola procesu i zbieranie informacji decydujących o jej przebiegu i wypracowywanie sposobów jej doskonalenia.

* L. Korporowicz: Ewaluacja w demokracji [W:] Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji, Program Phare- SMART, Warszawa, 1999.

** K. Ciekot: Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych, Oficyna Wydawnicza Politechniki wrocławskiej, Wrocław, 2007.

Efekty ewaluacji

racjonalizacja działań, które będą uwzględniały:

- perspektywy potrzeb społecznych, uwarunkowania prawno- formalne
- oraz etyczne *

* B. Bartz, Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, 2000.

Ewaluacja jest działaniem

- które wynika z odpowiednio określonej procedury, a jej zadaniem jest orzekać o jakości pracy nauczycieli i realizowanych przez nich programach kształcenia.

Struktura ewaluacji obejmuje: *

- procedury ewaluacyjne
- czynności związane z ewaluacją.

* K. Ciekot: Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych, Oficyna Wydawnicza Politechniki wrocławskiej, Wrocław, 2007.

Procedury ewaluacyjne

- polegają na wyznaczeniu czynności związanych pomiarem, analizą i wnioskowaniem, wynikającym z uzyskanych wyników

Czynności związane z ewaluacją obejmują zabiegi związane z projektowaniem i realizacją procesu

Czynności wiążą się z:

- z pomiarem- jakimi metodami, za pomocą jakich narzędzi (trafnych i rzetelnych) w wymiarze ilościowym i jakościowym
- z analizą- opracowanie statystyczne wyników oraz wybór sposobów ich przedstawiania
- z wnioskowaniem- interpretacja zmian w procesie kształcenia, wybór treści komunikatów oraz sposoby przedstawienia zaleceń dla zainteresowanych: podkreślenie silnych i słabych stron, proponowane zabiegi kompensacyjne, korekcyjne, wybór sposobów przekazywania komunikatów komplementujących jak i krytycznych, związanych z wynikami kształcenia.

Ewaluacja może pełnić w procesie kształcenia różne funkcje:

- motywacyjną,
- informacyjno- korekcyjną,
- formatywną (kształtującą),
- selekcyjną
- atestującą *

* D. Newble, R. Canzon, Jak uczyć medycyny?, PZWL, Warszawa, 1998, s.84-85.

Rodzaje pomiaru związane z ewaluacją: *

- ewaluacja wstępna,
- ciągła (bieżąca),
- końcowa,
- odroczone.

* A. Brzezińska: Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia [W:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.) Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej, Wydawnictwo WSPS ACADEMICA, Warszawa, 2004; K. Ciekot: Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych, Oficyna Wydawnicza Politechniki wrocławskiej, Wrocław, 2007.

Ewaluacja wstępna

- powinna poprzedzać proces kształcenia lub być stosowana na jego wstępnym etapie. Pełni funkcję prognostyczną i selektywną (promującą). Jej zadaniem jest rozpoznanie wiedzy, umiejętności i innych dyspozycji wejściowych kandydatów na określony kierunek studiów. Wynik pomiaru poniżej standardu powinny stanowić barierę przyjęcia na studia, gdyż wskazują na brak ich dyspozycji do realizacji celów programowych.

Ewaluacja bieżąca

- dokonywana jest w trakcie realizacji procesu kształcenia. Celem ewaluacji bieżącej jest ciągły proces zbierania informacji, które służą doskonaleniu procesu kształcenia i dają możliwość natychmiastowej korekty.
- efektem sprzężenia zwrotnego nauczający-uczący się jest wzmocnienie motywacji tych ostatnich dzięki informacjom rozwijającym indywidualną ścieżkę edukacyjną. Dla nauczającego wyniki pomiaru ewaluacji bieżącej są informacją o skuteczności jego sposobu realizacji programu.

Ten rodzaj ewaluacji umożliwia monitorowanie zmian zachodzących pod wpływem nauczyciela, które dotyczą tempa uczenia się studentów, poziomu rozumienia nauczanych treści, trudności napotykanych przez studentów, samopoczucia i bezpieczeństwa studentów czy atmosfery panującej w grupie.

Ewaluacja końcowa

- inaczej sumatywna, podsumowująca- uzyskane wyniki kształcenia ujmuje całościowo. Pełni funkcję promującą (selektywną) oraz czasami atestującą (z uwagi na społeczne skutki rozdziwisku pomiędzy uzyskanymi przez studenta kompetencjami a kwalifikacjami).
- celem ewaluacji końcowej jest uświadomienie studentowi mocnych i słabych stron po zakończonym procesie kształcenia oraz zmotywowanie ich do kontynuowania pracy nad sobą w rozwoju zawodowym (na bazie informacji o dynamice osiągnięć i dokonywanych zmian w swoich możliwościach i kompetencjach).

Ewaluacja odroczone

- wiąże się z systematycznym gromadzeniem danych o przebiegu studiów absolwentów oraz monitorowaniem ich drogi zawodowej. Obejmuje ocenę wyników kształcenia, zbieranie opinii absolwentów i pracodawców o przydatności zdobytych kompetencji i kwalifikacji w sytuacjach zawodowych.

W ewaluacji

stosuje się różne sposoby przedstawiania wyników:

- ✓ ilościowy
- ✓ opisowy
- Ilościowy wynik pomiaru stopnia realizacji celów kształcenia da się ująć w formie operacyjnej, ma jasno wyznaczone kryteria i standardy wykonania zadań, które można zmierzyć i wyrazić liczbowo (punkty, stopnie).
- Opisowy wynik pomiaru ewaluacji oznacza wartościowanie w kategoriach jakościowych realizacji pozostałych celów (kategorie psychologiczne, moralne, etyczne, estetyczne) i może być przedstawiony w formie oceny opisowej, komentarza, gestów czy mimiki.

Metody ewaluacji

1. Obserwacja bezpośrednia- umożliwia gromadzenie hipotez, które należy zweryfikować bardziej obiektywnymi metodami;
2. Analiza dokumentów- przedmioty materialne pisane, dzienniki lekcyjne, protokoły z zebrań i inne dokumentujące działania dydaktyczne;
3. Metody kwestionariuszowe- ankieta i wywiad, umożliwiają badanie opinii uczestników procesu edukacyjnego;
4. Pomiar dydaktyczny- o osiągnięciach uczących się dokonywany za pomocą standaryzowanych testów dydaktycznych;
5. Analiza wytworów- publikacje naukowe, raporty z badań, niepublikowane referaty, prace magisterskie, doktorskie, postery, plakaty;
6. Kwestionariusze ewaluacyjne- przygotowane przez specjalistów do ewaluacji końcowej.

Procedury ewaluacji - struktura podstawowych pytań, na które należy na wstępie znaleźć odpowiedź: *

1. *Kto będzie dokonywał ewaluacji i jak będzie ona funkcjonowała w procesie kształcenia?*
2. *Kto będzie podlegał ewaluacji?*
3. *Co powinno być ewaluowane?*
4. *Jak często powinno się dokonywać ewaluacji i jaki czas powinien być przeznaczony na jej realizację?*
5. *Jak nauczyciele dokonujący ewaluacji powinni ze sobą współpracować?*
6. *Jak wykorzystać wyniki ewaluacji pracy nauczycieli?*

* K. Ciekot, Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, 2007, s. 61

Skutki zastosowania procedury ewaluacyjnej

- Dla szkoły- doskonalenie procedur, metod i narzędzi ewaluacji w dalszych etapach kształcenia
- Dla uczących się- przechodzenia od informacji- do wiedzy- do mądrości.

W procesie wychowania fizycznego oznacza to:

Dla nauczyciela- zmianę orientacji zawodowej z biotechnologa na aksjonauzyciela

Dla ucznia- zmianę postawy biernego uczestnika ćwiczeń fizycznych na aktywnego uczestnika kultury fizycznej.