

Bogdan Urbanek

**Metodyczne aspekty
kształcenia**

SZCZECIN 2013

Autor

Bogdan Urbanek

Projekt okładki

Olga Sielicka

Redakcja techniczna i korekta

Małgorzata Pawłowska, Marlena Podkowa

© Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część publikacji nie może być reprodukowana ani przekazywana w żadnej postaci – elektronicznej, drogą fotokopii, nagrań, ani innej, bez pisemnego zezwolenia właścicieli praw autorskich. Szczecin 2013.

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Publikacja jest finansowana z projektu „Szansa na przyszłość. Studia Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna” współfinansowanego z Unii Europejskiej ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Poddziałanie 3.3.2

ISBN 978-83-61082-65-1

Nakład 100 egz.

Wydawca

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum

ul. Mieszka I 61C

71-011 Szczecin

Druk

volumina.pl Daniel Krzanowski

ul. Ks. Witolda 7-9

71- 063 Szczecin

SPIS TREŚCI:

SŁOWO WSTĘPNE	5
ROZDZIAŁ 1 PROCES DYDAKTYCZNY W ŚWIETLE PODSTAWY PROGRAMOWEJ NAUCZANIA	9
1.1. Proces nauczania – uczenia się	9
1.2. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli	13
1.3. Programowanie i planowanie pracy dydaktycznej ..	18
1.4. Podręczniki – ważnym dydaktycznym instrumentarium	22
1.5. Ocenianie osiągnięć uczniowskich – sztuka czy umiejętność?	28
ROZDZIAŁ 2 PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW KSZTAŁCENIA.....	33
2.1. Rodzaje aktywności prowadzące do osiągnięcia celów kształcenia.....	33
2.2. Diagnozowanie – procedury, narzędzia, dokumentacja	38
2.3. Procedury mierzenia jakości pracy szkoły	43
2.4. Doskonalenie i doradztwo metodyczne	48
ROZDZIAŁ 3 METODYCZNE ASPEKTY NAUCZANIA	55
3.1. Twórcza aktywność w procesie kształcenia	55
3.2. Jak pracować metodą projektu	60
3.3. Metody ewaluacji osiągnięć uczniów	64
3.4. Innowacje pedagogiczne – sojusznikiem postępu...	69
BIBLIOGRAFIA:.....	75

SŁOWO WSTĘPNE

To oczywiste, że warunkiem wielkich reform oraz przemian gospodarczych i społecznych, w tym także – oczekiwanych przemian w edukacji, jest jej metodyka oraz ustawiczne doskonalenie nauczycieli. Jak wiadomo, sama idea nauczycielskiego doskonalenia w Polsce ma swoje historyczne odniesienie. Wystarczy choćby przywołać dorobek Komisji Edukacji Narodowej (1773-1794), która ugruntowała przekonanie, że człowiek powinien kształcić i doskonalić się przez całe życie, a kształcenie szkolne to tylko początek tej edukacyjnej drogi. A zatem już wtedy zwrócono uwagę, że szkoła powinna ostatecznie zerwać z kształceniem werbalnym, pamięciowym, przygotowując młodego człowieka do ciągłej pracy nad sobą i rozwojem własnej osobowości¹.

Dzisiaj kształcenie i doskonalenie nauczycieli wydaje się być czymś tak normalnym, oczekiwanym czy oczywistym, że wszelkie na ten temat wątpliwości czy nawet dywagacje z góry powinny być skazane na niepowodzenie. Fakt, praca nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego przygotowania zawodowego, a zatem wykształcenia, także coraz większego wkładu osobowego, zdolności, umiejętności, chęci i zamiłowań. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest wręcz nakazem czasów w jakich żyjemy, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie – kreują nową generację. Założeniem podstawy programowej z 2008 roku² jest przede

¹ L. Pawelski, *Od Platona do Korczaka. Zarys historii systemów wychowania*, Wydawca MZDNOSiP, Szczecinek 2005, s. 77.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz*

wszystkim to, aby edukacja była metodycznie skuteczna, efektywna i nowoczesna. Skuteczna dla ucznia, bo stawiająca mu wymagania i gwarantująca rezultaty. Natomiast mianem efektywna dla nauczyciela i jego szkoły oznacza stawianie im zadań i oczekiwanie efektów. Wreszcie nowocześnie, ponieważ zakładająca – co oczywiste – wykorzystanie wszelkich ku temu możliwości, nade wszystko nauczycielskiego doskonalenia i samokształcenia³. To także odpowiedzialność wynikająca z oczywistego jak się wydaje faktu, że skoro nauczycielom powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, to powinni oni – właśnie w duchu i literze owej odpowiedzialności – poszerzać i uzupełniać swą wiedzę tak ogólną jak i pedagogiczną, zgodnie z wymogami metodyki kształcenia⁴.

Metodyka kształcenia i doskonalenie nauczycieli powinny więc w swych podstawowych założeniach odwoływać się do idei edukacji ustawicznej, zwanej także kształceniem przez całe życie, w trakcie którego jego organizatorzy powinni starać się wyeliminować rozbieżności między teorią a praktyką edukacji. Proces ten przebiega w toku pracy zawodowej nauczycieli, stając się czymś tak oczywistym jak to, że do wykonywania tej profesji niezbędne są odpowiednie

kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół (Dz.U. RP 2009, nr 4, poz. 107).

³ K. Denek, *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Wyd. UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2010, s. 24.

⁴ B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w]: C. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wyd. WSH TWP, Szczecin 2009, t. 1, s. 138.

kwalifikacje. Stanowi to swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycieli na okres pełnienia przez nich roli zawodowej⁵. W takim rozumieniu problemu – nauczyciele sami sobie powinni odpowiedzieć na pytanie, czy uwolnieni od przymusu, jaki miał miejsce w toku kształcenia i kształtowania się roli zawodowej, powinni pracować dalej nad sobą, uzyskując coraz wyższe stopnie rozwoju oraz zdobywać coraz lepsze i coraz bardziej świadomie osiągnane wyniki. Czy tylko eksploatować mniej aktualne zasoby wiedzy wyniesione z uczelni, aż do ich kompletnego zdezaktualizowania, by nie powiedzieć wręcz – zestarzenia się, wyczerpania?⁶

Dośkonalenie zawodowe wymaga więc od nauczycieli zarówno trafnego wyboru form i treści, jak i samych metod oraz sposobów pracy nad sobą. Jest to o tyle istotne, ponieważ podstawowa nauczycielska powinność, jaką jest nauczanie i wychowanie, także wymaga ciągłego doskonalenia i pracy nad samym sobą i własnym rozwojem. Nowoczesny i wyedukowany nauczyciel raczej nie powinien i nie będzie ulegał tak jeszcze powszechnym w polskiej szkole stereotypom i schematom w ocenianiu uczniowskich zachowań, wiedzy i możliwości, a zatem po raz kolejny powracamy do metodyki kształcenia. Nie ma bowiem nic gorszego jak biernie poddać się przypisanej uczniowi etykietce⁷, modyfikującej jej wobec

⁵ B. Śliwerski, *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Nowe w Szkole” 1997, nr 5, s. 12.

⁶ L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010, s. 73.

⁷ A. Karpińska, *Mieć serce nie tylko do prymusów, czyli o potrzebie indywidualizacji procesu kształcenia*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo UAM Poznań, Kalisz

uczniach zachowanie, która w rezultacie i konsekwencji zawsze wpływa na obniżenie poziomu jego wymagań i samooceny. Warto o tym pamiętać.

Bogdan Urbanek

ROZDZIAŁ 1

PROCES DYDAKTYCZNY W ŚWIETLE PODSTAWY PROGRAMOWEJ NAUCZANIA

1.1. Proces nauczania – uczenia się

W potocznym rozumieniu nauczanie oznacza mniej więcej to, że ktoś naucza kogoś czegoś, a ten drugi (uczeń, student) powinien w większym bądź mniejszym zakresie opanować to, czego naucza go ten pierwszy. Uczenie się jest zagadnieniem wysoce złożonym i zawsze obejmuje trzy odmienne wymiary – poznawczy, emocjonalny i społeczny, które funkcjonują w obrębie dwóch procesów, tzn. wewnętrznym procesie przyswajania wiedzy i zewnętrznym procesie interakcji społecznych, jakie zachodzą między osobą uczącą się a jej materialnym i społecznym środowiskiem⁸.

Proces kształcenia – według Władysława Zaczyńskiego – to zespół nauczycielskich i uczniowskich działań skierowanych na realizację celów dydaktycznych i przebiegających w sposób regulowany, czyli powtarzający. Jest to proces intencjonalny czyli – świadomie inicjowany i prawidłowościowy⁹. Z kolei Wincenty Okoń przez proces kształcenia rozumie uporządkowany ciąg zdarzeń obejmujący czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez

⁸ M. Lelonek, *Współczesne rozumienie procesu nauczania-uczenia się*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009, s. 165.

⁹ W. Zaczyński, *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 626.

odpowiedni dobór celów i treści oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach stosownie do przyjętych celów kształcenia¹⁰. Zatem proces kształcenia, albo inaczej – proces integralnie powiązanych ze sobą nauczania i uczenia się, w praktyce edukacyjnej występuje jako systematyczny, planowy, powtarzający się, długotrwały i zamierzony zbiór (ciąg) ściśle ze sobą powiązanych czynności nauczających (aktów) nauczyciela i bezpośrednio od nich zależnych czynności poznawczych uczniów¹¹. W procesie kształcenia działa z jednej strony nauczyciel, który inicjuje i kieruje procesem poznawczym (uczenia się) uczniów, z drugiej strony – uczniowie aktywnie przyswajający materiał nauczania. Nauczyciel, mając do dyspozycji odpowiednie treści kształcenia, które realizuje w określonych formach organizacyjnych i określonym środowisku dydaktycznym, najczęściej w klasie szkolnej, za pomocą metod i odpowiednich środków dydaktycznych, dąży do osiągnięcia założonych efektów kształcenia.

Patrząc na zagadnienie procesu nauczania-uczenia się z punktu widzenia organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w interakcji nauczyciel – uczeń, pamiętajmy też o dwóch podejściach – przedmiotowym i podmiotowym, przy czym należy dopowiedzieć, że podejście przedmiotowe odnosi się bardziej do procesu nauczania, a podejście podmiotowe – do procesu uczenia się. W podejściu przedmiotowym źródłem

¹⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1995, s. 133.

¹¹ F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Szczecin 2011, s. 67.

wiedzy i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest nauczyciel, a odbiorcą przekazywanej wiedzy i systemu wartości osobowościowych – uczeń, natomiast w podejściu podmiotowym uczeń sam zdobywa wiedzę i kształtuje swoją postawę pod kierunkiem i metodycznym nadzorem nauczyciela.

Nieco inaczej, co oczywiste, przebiega istota, wartości i funkcje celów kształcenia i nauczania na poziomie akademickim. W szkole wyższej wartości procesu kształcenia konkretyzują się. Cele edukacji to wyobrażony stan rzeczy, który jest zarówno korzystny jak i pożądany ze względów poznawczych. Stanowią skutek działalności dydaktyczno-wychowawczej. Traktuje się je jako opis stanu projektowanej przyszłości w zakresie procesów umysłowych. Są to z góry założone stany rzeczy lub zdarzenia, które zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym¹². Tak więc cele edukacji w szkole wyższej, w tradycyjnym rozumieniu procesu nauczania-uczenia się, poza sferą postulowanych stanów rzeczy, zawierają także czynnik działań, które trzeba podjąć w odpowiednich warunkach, aby je osiągnąć. Cele kształcenia trzeba też traktować jako – postulowany stan rzeczy, działania prowadzące do realizacji tego stanu w warunkach określonych przez potencjalne możliwości studenta i jego środowisko. Zatem doskonalenie celów kształcenia wymaga optymalizacji ich w aspekcie postulatywnym, działaniowym, potencjalnym i funkcjonalnym¹³.

¹² K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011, s. 87.

¹³ *Ibidem*, s. 88.

Wracając do podstaw edukacyjnych, należy pamiętać, że proces nauczania-uczenia się może zostać poważnie zakłócony na skutek zerwania się interakcji między nauczycielem a uczniem, gdy wyjaśnienia nauczyciela są niespójne, niezrozumiałe lub po prostu złe. Gdy będą one rozumiane przez ucznia jedynie częściowo lub błędnie, będzie to miało negatywny wpływ na rezultaty uczenia się. Może być i tak, że wiedza już wcześniej uzyskana przez ucznia jest błędna lub uczeń nie ma jej wcale. W tym przypadku informacje przekazywane przez nauczyciela nie mogą być zrozumiane poprawnie i rezultat uczenia się będzie zgoła odmienny od zamierzonego. Nieco inaczej jest w sytuacji, gdy uczeń sam konstruuje swoją wiedzę (gdy jest podmiotem w procesie uczenia się), badając dany fragment rzeczywistości pod kierunkiem nauczyciela. W tym przypadku nie występuje li tylko sam przekaz informacji, ale proces tworzenia wiedzy, który przyczynia się do rozwoju umysłowego ucznia. Jest to koncepcja pedagogiki konstruktywistycznej, która – w odróżnieniu od instruktivistycznej – koncentruje się na wewnętrznych czynnościach umysłowych, przebiegających w mózgu ucznia. Dodajmy, że wielu dydaktyków postrzega koncepcję konstruktywistyczną nie jako proces nauczania, związany z przyswajaniem, zapamiętywaniem i odtwarzaniem zdobytej wiedzy, który przebiega na poziomie rozumienia i rozwiązywania problemów, ale także kształtowania osobowości ucznia. W tym przypadku zachodzą takie procesy umysłowe, jak – przewidywanie, dowodzenie, wnioskowanie, rozumowanie¹⁴.

¹⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa

1.2. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli

Nauczyciel to osoba pracująca na co dzień z uczniami, to pedagog, dydaktyk, wychowawca. To osoba nauczająca nie tylko dzieci i młodzież, również uczniów pełnoletnich, maturzystów a także studentów. Także i dorosłych, pełniąc choćby funkcję wykładowcy na kursach czy innych zajęciach zawodowo-specjalistycznych. Współczesny nauczyciel staje przed wieloma wyzwaniami, którym powinien sprostać, tego bynajmniej oczekują od niego jego podopieczni. Ministerstwo Edukacji Narodowej określając standardy kształcenia nauczycieli wiele miejsca poświęca kompetencjom nauczyciela, czyli odpowiedzialności, uprawnieniom do działania¹⁵. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli współczesnej polskiej szkoły. Wyszczególniono pięć grup kompetencji pedagogicznych nauczycielskich.

1. **Kompetencje pragmatyczne**, charakteryzujące się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
2. **Kompetencje współdziałania**, będące skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela.
3. **Kompetencje komunikacyjne**, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.

2005, s. 28.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1998, s. 108.

4. **Kompetencje kreatywne**, które charakteryzują się innowacyjnością i niestandardowością działań dydaktyczno-wychowawczych.
5. **Kompetencje informatyczno-medialne**, polegające na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji¹⁶.

Warto w tym miejscu dodać, że przedstawione we wcześniejszym podrozdziale dwa różne podejścia do procesu edukacji szkolnej, nauczania-uczenia się, wymagają także zróżnicowanego kształcenia nauczycieli. Inne kompetencje pedagogiczne powinien posiadać nauczyciel, który stosuje nauczanie instruktywistyczne, a inne, gdy stosuje nauczanie konstruktywistyczne. Podejście instruktywistyczne, będące głównie przekazywaniem uczniowi gotowej wiedzy wymaga następujących umiejętności:

- umiejętność analizy programu nauczania;
- umiejętność formułowania celów poznawczych, kształcących i wychowawczych do treści kształcenia zawartych w programie nauczania danego przedmiotu;
- umiejętność przekazywania trudniejszych partii materiału w sposób w miarę przystępny i przez ucznia zrozumiały;
- umiejętność planowania własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- umiejętność wyboru i wykorzystania odpowiednich pomocy naukowych (źródłowych) w pracy z uczniem;

¹⁶ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo UAM Poznań, Toruń-Leszno 2005, s. 114.

- umiejętność bieżącego i okresowego (semestralnego) oceniania postępów ucznia.

W podejściu konstruktywistycznym, które – jak już wspomniano – nastawione jest głównie na tworzenie wiedzy przez samego ucznia jedynie pod kierunkiem nauczyciela, wymagane są nieco inne umiejętności, m.in. takie jak:

- umiejętność tworzenia własnych programów nauczania i materiałów edukacyjnych (w oparciu o podstawę programową MEN);
- umiejętność kierowania procesem uczenia się, podczas którego uczeń sam zdobywa wiedzę;
- umiejętność takiego planowania zajęć dydaktycznych, które wspierałyby rozwój samodzielności uczniów oraz ich chęć i dążność do rozwiązywania problemów dydaktycznych¹⁷.

Jak widać, w podejściu konstruktywistycznym uczeń traktowany jest jako podmiot w działalności pedagogicznej nauczyciela. Aby prawidłowo, tzn. zgodnie ze współczesnymi tendencjami w pedagogice przygotować kandydatów na nauczycieli, należy szczególną troską i innowacją metodyczną otoczyć grupę przedmiotów specjalizacyjnych występujących w programach studiów I stopnia, gdyż korespondują one przede wszystkim z dydaktyką szczegółową danego poziomu kształcenia¹⁸. To niby oczywiste, ale pod warunkiem wszak, że kandydaci na nauczycieli podczas studiów I stopnia będą

¹⁷ J. Grzesiak, *Refleksyjność i autoewaluacja kompetentnych nauczycieli w szkole i w szkole wyższej*, [w]: J. Grzesiak (red.) *Ewaluacja i Innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Konin 2007, s. 45.

odbywać studenckie praktyki zawodowe u nauczycieli, którzy z powodzeniem wdrażają i stosują taki właśnie współczesny model nauczania i uczenia się uczniów. Najprostszym rozwiązaniem byłoby powołanie przy uczelniach szkół ćwiczeń z odpowiednio dobraną kadrą pedagogiczną.

Trzeba mieć też świadomość, że rola i kompetencje pedagogiczne nauczyciela nie powinny ograniczać się li tylko do zadań związanych z nauczaniem, nauczyciel powinien być przewodnikiem po świecie wiedzy, umiejętności a szczególnie wartości¹⁹. Jak wobec tego kształcić i wyposażać w kompetencje pedagogiczne przyszłych nauczycieli, aby potrafili w niedalekiej przyszłości przygotowywać młodzież do wymogów i oczekiwań szkoły XXI wieku? Można to osiągnąć – jak twierdzi Kazimierz Denek – w drodze kształcenia wśród studentów kierunków nauczycielskich niezbędnej motywacji, przy czym kształtowanie właściwej motywacji do zawodu nauczycielskiego wymaga urozmaiconych metod i form kształcenia kadr pedagogicznych i modyfikacji treści w obowiązujących dotąd planach i programach studiów²⁰.

Wydaje się też, że dość ważną i istotną sprawą w sferze kształcenia nauczycieli jest kwestia wiedzy i odpowiedzi na pytanie – w jaki sposób ją opanować, przyswoić, spożytkować i upowszechnić? Ale modernizacji kształcenia nauczycieli nie powinno towarzyszyć burzenie wszystkiego i za wszelką cenę, lecz permanentne ulepszanie tego, co w minionych latach

¹⁸ M. Lelonek, *Współczesne rozumienie...*, op. cit., s. 171.

¹⁹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011, s. 76.

²⁰ Ibidem, s. 78.

zostało zbudowane i z czego można i należy korzystać. Wszelkie poczynania związane z doskonaleniem edukacji nauczycielskiej mającej w efekcie wyposażyć ich we właściwe kompetencje pedagogiczne dadzą się sprowadzić do zasad:

- jednolitego kształcenia wyższego;
- programowo-organizacyjnej drożności kształcenia wyższego;
- przygotowania pedagogiczno-psychologicznego oraz praktycznego;
- elastyczności metodyczno-organizacyjnej w kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu;
- ustawicznego doskonalenia zawodowego²¹.

Kompetencje pedagogiczne nauczyciela powinny w sposób oczywisty i naturalny wspierać jego „twórczość”. Pedeutolodzy twierdzą, że współczesny nauczyciel, zasługujący na miano akceptowanego przez uczniów, czyli dobrego i zdecydowanie sięgającego po nowoczesne metody nauczania, powinien być nade wszystko twórczy i innowacyjny. Czym charakteryzuje się twórczy nauczyciel? Do cech określających postawy twórcze należą – zdolność szybkiego przystosowywania się do zachodzących zmian, tendencja do posługiwania się uogólnieniami, pomysłowość, wynalazczość, zdolność do syntezy, umiejętność odrzucania tego co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy, dziwienia się, myślenia dywergencyjnego z dużą giętkością, płynnością, produktywnością i oryginalnością²². Dalsze cechy postawy

²¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 18.

²² M. Kujawska, *Model współczesnego nauczyciela*, [w]: K. Denek, A.

twórczej to: intuicja, dynamika i energia, ekspresyjność, zaangażowanie, spontanizność, entuzjazm, dojrzałość emocjonalna, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, zdolność podejmowania ryzyka²³.

Pożądaný model nauczyciela twórczego można urzeczywistnić przede wszystkim poprzez odpowiednie kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Powinno ono mieć charakter teoretyczno-praktyczny, funkcjonalny i innowacyjny. W uczelniach kształcących nauczycieli powinny dominować metody aktywizujące i symulacyjne, wdrażające studentów – przyszłych nauczycieli do poszukiwania i odkrywania wiedzy potrzebnej do tworzenia własnych dróg postępowania w konkretnych sytuacjach pedagogicznych. Zaprzeczeniem oczekiwanego modelu nauczyciela twórczego jest dość jeszcze powszechny w szkołach etos techniczny. To fakt, ponieważ taki model pracy z uczniem (studentem) ma charakter zdecydowanie odtwórczy, co ze swej istoty jest zaprzeczeniem owego pożądanego modelu twórczego.

1.3. Programowanie i planowanie pracy dydaktycznej

Podstawa programowa reguluje kilka najważniejszych obszarów edukacyjnych – przedmiotowe programy nauczania,

Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo WS HUMANITAS, Sosnowiec 2011, s. 125.

²³ B. Urbanek, B. Siek, „*Nasz wspólny świat*” – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010, s. 7.

podręczniki oraz wewnątrzszkolne i zewnętrzne systemy oceniania wiedzy i umiejętności uczniów. Uwzględniając powyższe i planując każdy proces dydaktyczny, należy wziąć pod uwagę kilka dość istotnych kwestii. Nade wszystko pamiętać należy o tym, że język wymagań powinien akcentować nie tyle sam proces dydaktyczny, lecz – efekty kształcenia. Po wtóre, należy pamiętać o tym, że zapisane w podstawie treści oraz umiejętności stanowią jedynie podwaliny kształcenie ogólnego (przedmiotowego) i nauczyciel sam może (i powinien) choćby nawet w niewielkim stopniu, ale konsekwentnie rozszerzać te wymagania. Planując proces dydaktyczny trzeba też pamiętać o skorelowaniu programu nauczania i planu pracy dydaktycznej z pozostałymi także ważnymi dokumentami funkcjonującymi w każdej szkole, przede wszystkim – szkolnym programem wychowawczym oraz wewnątrzszkolnym i przedmiotowym systemem oceniania. Istotną kwestią przedmiotowych programów nauczania jest usystematyzowanie w nim wymagań szczegółowych, opis procedur osiągnięcia tych wymagań, przemyślany dobór tekstów kultury (w programie nauczania języka polskiego).

W kontekście obowiązujących na każdym szczeblu edukacyjnym, końcowych sprawdzianów bądź egzaminów zewnętrznych w programowaniu dydaktycznym powinno się uwzględnić takie metody projektów edukacyjnych, za pomocą których mogą być opracowywane i prezentowane różnego typu działania edukacyjne, oceniane podczas tych egzaminów. Chodzi o to, by uczniowie pod kierunkiem nauczyciela ukształtowali ważne kompetencje umiejętnościowe, a nauczy-

ciel przygotował taki dobór tych metod, by uczeń w sposób rzetelny nabył wymienione w podstawie programowej umiejętności i uzyskał zapisaną w niej wiedzę²⁴. Ostatnią dość ważną kwestią w planowaniu pracy dydaktycznej jest ewaluacja programu nauczania, który nie jest i nie powinien być rzeczywistością statyczną, a zatem rokrocznie należy poddawać go weryfikacji.

Umiejętności, jakich wymaga i oczekuje planowanie pracy dydaktycznej (plany roczne, semestralne, tygodniowe, dzienne, danej jednostki lekcyjnej) są uznawane za bardzo istotne. Procesowi dydaktycznemu każdorazowo powinno towarzyszyć planowanie, tu sobie nie można pozwolić na jakiegokolwiek zaniedbanie, by przytoczyć znaną maksymę Tadeusza Kotarbińskiego – „Zaniedbanie planowania to planowanie zaniedbania”²⁵. Proces planowania ma charakter cykliczny, a informacje uzyskane w trakcie kontroli osiągnięć uczniów mogą i powinny wpływać na kolejny plan. Plan pracy dydaktycznej powinien być – logiczny i spójny wewnętrznie, realny i funkcjonalny, elastyczny i otwarty, przejrzysty i konkretny oraz powinien równie dobrze służyć nauczycielowi jak i uczniowi. Właściwe zaplanowanie pracy dydaktycznej pozwala na:

- określenie istotnych zasad, celów działania,
- efektywne wykorzystanie posiadanych środków,
- zoptymalizowanie czasu pracy – nie można dopuścić do zbytniego zmęczenia bądź znudzenia,

²⁴ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna – szansa czy zagrożenie?*, Wydawnictwo Edukacyjne ROŻAK, Warszawa 2005, s. 11.

²⁵ T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987, s. 39.

- spojrzenie wstecz, sprawdzenie czy kroczymy w dobrym kierunku, osiągając przy tym zamierzone cele,
- szukanie odpowiedzi na pytania: co trzeba zrobić, jak należy to zrobić, kiedy należy to zrobić²⁶.

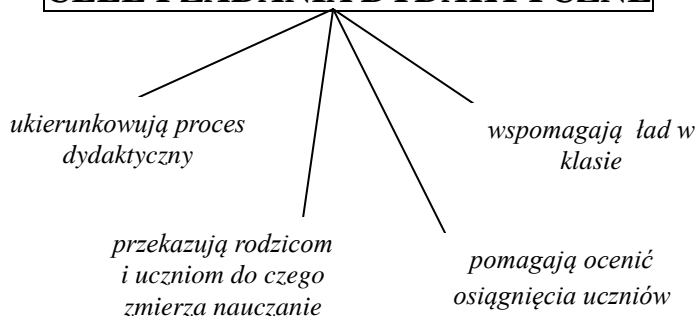
Konstruując plan dydaktyczny nie można i raczej nie powinno opierać się na jakimkolwiek stałym wzorcu, schemacie, bo jako takiego właściwie też nie ma. Można natomiast skorzystać ze wskazówek, które pomogą taki plan zbudować (w ujęciu i rozumieniu diagnostycznym) – zebrać i usystematyzować całą wiedzę o uczniu, znać środowisko, określić cele działania i dokonać sposobu osiągnięcia tych celów. Plan daje nam zatem wyczucie kierunku i uświadamia cele, które ukierunkowują proces kształcenia. Wyznacza to model planowania liniowego.



Dobre planowanie pedagogiczne da nam w efekcie konkretne cele, określi działania nauczyciela oraz skonkretyzuje strategię nauczania z myślą o osiągnięciu tych celów i starannym pomiarze rezultatów – osiągnięć uczniów. Bolesław Niemierko widzi następujące konsekwencje, będące wynikiem jasno sprecyzowanych celów dydaktycznych²⁷:

²⁶ B. Urbanek, B. Siek, „*Nasz wspólny świat*”..., op. cit., s. 19.

²⁷ B. Niemierko, *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*, WSiP, Warszawa 2006, s. 23.

CELE I ZADANIA DYDAKTYCZNE**1.4. Podręczniki – ważnym dydaktycznym instrumentarium**

Czym się kierować przy wyborze podręcznika szkolnego? Właściwy wybór zarówno podręczników jak i towarzyszącej im coraz częściej całej metodycznej obudowy, to jeden z wielu nauczycielskich dylematów, jakie nie tak dawno pojawiły się wraz z wdrożeniem reformy szkolnictwa. Wprawdzie podręcznik do nauczania danego przedmiotu nie był i nie jest obligatoryjnym środkiem dydaktycznym, jest jednak pomocą z którą uczeń ma w szkole i w domu najbardziej bezpośrednią styczność i która jest najczęściej wykorzystywana. Dylemat to, ale i niepokój, bo dotąd – przypomnijmy – nauczycielskie przedmiotowe gremia nie zawracały sobie głowy tymi problemami, był bowiem jeden powszechnie obowiązujący program od Bałtyku do Tatr, no i oczywiście jeden podręcznik. To już na szczęście historia, która niekoniecznie uczniom, co oczywiste, ale także i młodym nauczycielom może wydawać się *science fiction*. Dziś bowiem liczne wydawnictwa edukacyjne prześcigają się wręcz programową i podręcznikową

ofertą i doprawdy jest już w czym wybierać. Ale tak czy inaczej – właściwy wybór spośród wielu ofert rynkowych jest sprawą niebagatelną, czym się zatem kierować?

Po pierwsze (i chyba najważniejsze) – należałoby sprawdzić, czy podręcznikowi towarzyszy program nauczania, po wtóre (w przypadku najczęściej tu przywoływanej edukacji polonistycznej) – należałoby zweryfikować, czy podręcznik integruje różne dyscypliny i czy tak został sfunkcjonalizowany, by wiedza literaturo-, języko- i kulturoznawcza stanowiła jeden zoperacjonalizowany segment merytoryczny i metodyczny. Po trzecie – należałoby zwrócić uwagę czy wybrany podręcznik uwzględnia identyfikację źródłową (cytowania, odnośniki, odwoływanie się do tekstów kultury itp.), po czwarte zaś – dobry (pod względem wymogów merytoryczno-metodycznych) podręcznik, co warto wiedzieć, powinien zawierać indeks terminów.

Podręczniki, po jakie warto sięgać to takie, które uwzględniają i metodycznie porządkują przyświecającą zazwyczaj ich autorom ideę, by wyposażyc uczniów w jak najlepsze narzędzia do poznawania świata. świadomego określenia w nim swojego miejsca, a także zrozumieć zachodzące w nim zmiany i właściwie je interpretować. Oczywiście nie uogólniam, choć sam jestem autorem programów, przewodników metodycznych i podręczników do nauczania języka polskiego, ale wiele znanych i recenzowanych przeze mnie podręczników²⁸ wychodzi

²⁸ Zob. szerzej: B. Urbanek, *Nasz wspólny świat – podręczniki do nauczania języka polskiego dla klas I – III gimnazjum* (recenzja), Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2005-2008; B. Urbanek,

zdecydowanie naprzeciw istocie nauczania (tu – języka polskiego), którą najpełniej mogłaby odzwierciedlić holistyczna koncepcja edukacyjna, a więc:

- spójne rozwijanie u uczniów sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i kreatywnej,
- przedstawianie wiedzy kompleksowo, w dość szerokim kontekście, m.in. kulturowym, filozoficznym, etycznym,
- stawianie przed uczniem celów, zadań, a także wymogów o charakterze interdyscyplinarnym; język polski daje takie możliwości, stwarza bowiem sytuacje, które integrują i jednoczą wiedzę z kilku dziedzin nauki szkolnej (historia, sztuka, języki obce, informatyka).

Podręczniki powinny być także przyjazne i interesujące ucznia, co znaczy, że uczeń może je brać do rąk nie tyle z obowiązku, bardziej z przyjemnością, odnajdując w nich między innymi odbicie swoich własnych przeżyć, oczekiwań, a może i marzeń. Ideą dobrego programu, a zatem i dobrego podręcznika powinno być zdecydowane odejście od – nadal jeszcze, niestety, powszechnego w szkolnych programach – encyklopedycznego przekazu wiedzy²⁹. Uczeń nie tyle powinien wiedzieć (choć to oczywiście także), ile – rozumieć, co oznacza, że wiedza powinna być funkcjonalna,

Daję słowo – podręcznik do nauczania języka polskiego w klasie VI (recenzja pilotażowa), Wydawnictwo Edukacyjne NOWA ERA, Warszawa 2006; B. Urbanek, Historia – przewodnik metodyczny dla nauczycieli (recenzja), Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2006.

²⁹ K. Denek, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 28.

nacechowana umiejętnościami właściwego wyszukiwania i wyboru (doboru) informacji. Wydaje się to oczywiste, ponieważ pozwala zakładać, że wówczas celem będzie wytworzenie w uczniach nawyku samodzielności myślenia. Dodajmy też, że podręczniki powinny być tak zredagowane, by pracujący z nimi nauczyciele mieli w nich zarówno merytoryczne wsparcie jak też komfort pełnej swobody w tworzeniu takich sytuacji edukacyjnych, by mogli dostosować swój program do ogólnych potrzeb zespołu klasowego, jak też uwzględniać wymagania jednostkowe. Dobry podręcznik powinien zatem spełniać kilka podstawowych założeń metodycznych, mianowicie:

- sprawiać, że trudne, a nawet stresujące niekiedy przejście do wyższego etapu kształcenia stawało się łagodne, by nie powiedzieć – mniej odczuwalne;
- wyzwalać twórcze możliwości i umiejętności poznawczo-interpretacyjne, tak uczniów jak i nauczycieli;
- powinny być, niejako z założenia, nastawione na kształcenie samodzielności ucznia, dając mu tym samym szansę rozumienia i tłumaczenia różnych zjawisk, które zachodzą we współczesnym świecie;
- dawać gwarancję, że uczeń nabeździe umiejętności świadomego i poprawnego posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, a także umiejętności odbioru różnych przekazów kultury na poziomie percepcji adekwatnej do jego wieku, rozwoju, możliwości;
- pomóc uczniowi w kształtowaniu jego osobowości, by zdecydowanie opowiadał się po stronie wartości uni-

wersalnych – prawdy, sprawiedliwości, tolerancji, przyjaźni, dobroci;

- sprawiać, by uczeń rozumiał potrzebę kształcenia się, potrafił obcować z podręcznikiem, szkolną lekturą, materiałem źródłowym etc. oraz wykazywał zainteresowanie efektami czy wytworami twórczej działalności człowieka.

Skoro już wiadomo – co określa ogólna koncepcja wybranego podręcznika (programu) i jakie są podstawowe kryteria oceny ich wartości merytoryczno-metodycznej, warto pójść nieco dalej w naszej analizie, dokonując jej tym razem pod kątem podstawowych funkcji szkolnego podręcznika, co być może w tych rozważaniach najważniejsze. Przypomnijmy je zatem, podręcznik powinien:

- określić, jakie wiadomości zdobędzie uczeń i jakie umiejętności rozwinie, co oznacza, jakie cele nauczania materiał uwzględniony w podręczniku pozwoli mu osiągnąć;
- wyznaczać kolejność oraz tempo, w jakim będą podawane treści i rozwijane umiejętności (progresja);
- wybierać metody, jakie zostaną zastosowane w procesie nauczania, także techniki i środki dydaktyczne;
- określać, jak powinna przebiegać lekcja, jej warstwa poznawcza, redakcyjna, ćwiczeniowa, utrwalająca itp.;
- zalecać wykorzystanie wybranych środków w procesie nauczania i uczenia się.

Każdy nauczyciel, który rzetelnie i choć raz zastanawiał się nad stosowanymi przez siebie kryteriami oceny i doboru całej przyszłej obudowy dydaktycznej, a zatem wyboru

programu i podręcznika, jako podstawowego słownego środka prostego³⁰ ma świadomość, jak niełatwa to kwestia. Kryteria powinny być jednocześnie – jasne i klarowne, wyważone i przemyślane, precyzyjne choć i niezbyt szczegółowe, przede wszystkim zaś zrozumiałe dla jego adresata, czyli ucznia. To wręcz arcyważne, ponieważ to, co satysfakcjonuje specjalistę naukowca, może być w zupełnej sprzeczności z oczekiwaniami nauczycieli, a zatem praktyków³¹. Analizując współczesną ofertę podręcznikową, nie sposób też pominąć dość bogatych form przekazu graficznego, spełniających bardzo ważną i istotną edukacyjnie rolę. Tym bardziej, że takiej podręcznikowej barwności nigdy dotąd u nas nie było (gdyby oczywiście przywołać polską szkołę przed reformy Handkego). Kolorowe, barwne obrazy, stanowiące zazwyczaj uzupełnienie tekstów literackich częstokroć bywają nie tyle ilustracjami samymi w sobie, mają bardziej własne życie i z powodzeniem mogłyby stać się materiałem źródłowym osobnych lekcji. W wielu podręcznikach uczniowie napotykają różne formy przekazu graficznego – fotografię, grafikę, reprodukcję, afisz – będące jednocześnie ilustracjami do tekstów, zdobiącymi je bądź komentującymi. To też ważne, choć nie stanowiące oczywiście zbyt dużego odkrycia spostrzeżenie, że różne formy przekazu graficznego w podręcznikach szkolnych mają – dla uczniów – dość istotne znaczenie. Wynika to choćby z oczywistej zasady socjotechnicznej, że barwa czy graficzna symbolika zachęcać

³⁰ F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki...*, op. cit., s. 170.

³¹ J.P. Sawiński, B. Urbanek, *Jak motywująco oceniać uczniów?*, Wydawnictwo CEN, Koszalin 2006, s. 4.

powinna do analizy treści, co czynione jest w wielu „kolorowych” podręcznikach z godną podkreślenia konsekwencją.

1.5. Ocenianie osiągnięć uczniowskich – sztuka czy umiejętność?

We wprowadzonej reformie programowo-organizacyjnej określono nowy, spójny i bardziej zobiektywizowany system oceniania³². Wyodrębniono w nim dwa nurty – ocenianie wewnątrzszkolne oraz ocenianie zewnętrzne, organizowane przez władze oświatowe. Tyle regulacje prawne, ale każdy nauczyciel zapytany o przedmiotowy system oceniania potwierdzi jego obecność w swoim, nazwijmy to, pakiecie edukacyjnym. Gdyby zaś dociekać, na czym ów system polega, zazwyczaj usłyszymy – *oceniam odpowiedzi, prace pisemne, sprawdziany, testy, prace domowe, po prostu wystawiam uczniom stopnie*. No właśnie, niestety, szkolne ocenianie wciąż jeszcze utożsamiane jest przede wszystkim ze sprawdzaniem wyników nauczania, prowadzonym w celu wystawiania stopni. Wracając do podstawy programowej, choć jest ona punktem orientacyjnym dla przedmiotowego systemu oceniania (PSO), nie reguluje go. Znaczy to, że nauczyciel danej klasy sam powinien zdecydować – jakim ocenom przyporządkować zapisane w podstawie wymagania szczegółowe. Tak więc w każdym przypadku należałoby pamiętać, że ocena wewnętrzna

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 r. (Dz.U. nr 41 z 10 maja 1999 r.) w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

ma przede wszystkim charakter informacyjny oraz motywacyjny i nie stanowi punktu wyjścia do zabiegów pomiarowych w skali populacyjnej (tak jak dzieje się to choćby w odniesieniu do pomiaru zewnętrznego). Budując PSO w odniesieniu do podstawy programowej należy pamiętać o dogłębnym zdiagnozowaniu uczniów, aby potem skonstruować system adekwatny do efektów tych badań.

Ocenianie motywujące, kształtujące czy też wspomagające (wspierające) rozwój ucznia powinno zachęcać ich do uczenia się, ciągłego doskonalenia własnych umiejętności, a w konsekwencji – pracy nad sobą. Jest to ważne tak dla nauczyciela, jak i jego podopiecznych, ale także i rodziców, zakładając pewien wzorcowy choć wcale nie wyidealizowany model wychowawczy. Niestety, rzeczywistość jest zgoła inna. Nadal trudno rozstać się z wizerunkiem nauczyciela liczącego przed końcem semestru osiągnięcia uczniów i wcale nie przesadzimy dopowiadając, że dla wielu z nich jest to jednoznaczne z ustaleniem średniej statystycznej. Przyzwyczaili się do takiego sposobu oceniania także i uczniowie, słowem – osiągnięcia mierzone cyferkami. Świadczy to aż nadto o ilościowym, instrumentalnym potraktowaniu oceniania zarówno przez nauczyciela, jak i jego uczniów, a przecież ocenianie powinno być nade wszystko sztuką gromadzenia informacji, właśnie sztuką.

Często zapomina się, że szkolny stopień nie jest li tylko liczbą będącą obiektem operacji matematycznych, to przecież cząstkowa informacja o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. W takim rozumieniu ocenianie – to finalny proces spełnienia określonych wymagań

edukacyjnych. Nauczyciel powinien poinformować ucznia nie tylko co i w jaki sposób zostało ocenione, także – jak może on wykorzystać w dalszym procesie samokształcenia informację o aktualnym stopniu czy poziomie swych osiągnięć. W zasadzie szkolnym ocenom powinno się nadawać odpowiadające im rangi (wagi), przy czym celowo zapisano „w zasadzie” i nie bez powodu, ponieważ ocenianie wspomagające uczenie się (zwane także ocenianiem wspierającym) to proces służący uzyskaniu i interpretacji danych zbieranych przede wszystkim na użytek uczniów, choć także i nauczycieli. Wszystkich, nie tylko polonistów, bo to właśnie i najczęściej oni nadają odpowiednie rangi wystawianym ocenom, nie można bowiem jednakowo ocenić np. wykonania ilustracji do tekstu i napisania twórczego opowiadania, by to tylko porównywalnie przywołać³³.

„Dlaczego mój syn dostał jedynkę?” – to bodaj najczęstsze rodzicielskie pytanie, na które trzeba odpowiadać, czyniąc to oczywiście w sposób konkretny, szczerzy, przekonujący. Wypada się zgodzić z wieloma, także i nauczycielskimi postulatami, że ocena uczniowskiej wiedzy nie powinna się ograniczać skalą od jedynki do szóstki, a mówiąc prościej – stopniem w dzienniku czy zeszytcie. Oczywiście, ocena jest miernikiem wyników pracy ucznia, ujawnia jego braki, pokazuje osiągnięcia, często umożliwia dalsze postępy, właśnie w zdobywaniu wiedzy³⁴. Pamiętajmy jednak, że ocena spełnia nade wszystko funkcję dydaktyczną, o ile oczywiście

³³ K. Stróżyński, *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego*, Wydawnictwo ODN, Jelenia Góra 2000, s. 3.

³⁴ W. Okoń, *Sztuka oceniania*, WSiP, Warszawa 1990, s. 36.

odpowiada na pytania – *jak jest, dlaczego tak jest?* I skoro tak, to inspirować powinna do szukania odpowiedzi na kolejne pytanie – *co zrobić, aby było lepiej?*

Co powinno być zatem przedmiotem szkolnej oceny? Odpowiedź na pytanie – co oceniać, zawsze była i jest sprawą wielce dyskusyjną. Powiem wszak znacznie więcej – każda próba skonkretyzowania przedmiotu oceny wywołuje zazwyczaj niechęć i opór środowiska nauczycielskiego, niestety. Czy słusznie? Nie sądzę! Cóż bowiem z tego, że jedni za przedmiot oceny szkolnej uznają głównie zdolności, inni pracowitość i aktualnie czynione postępy? Ktoś wymaga uogólnień, do których uczeń powinien dojść drogą samodzielnego myślenia, dla innych liczy się znajomość faktów, informacji odtwarzanych z pamięci. Jedni zadowolą się odpowiedzią fragmentaryczną, ci z kolei wymagają obszernych rozwiniętych tyrad. Jeżeli pójdziemy tym tropem – popełnimy błąd, szkolna ocena powinna być bowiem kompilacją wszystkiego czego uczeń dokona w trakcie edukacji.

ROZDZIAŁ 2

PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW KSZTAŁCENIA

2.1. Rodzaje aktywności prowadzące do osiągnięcia celów kształcenia

W procesie nauczania-uczenia się istotny jest sposób dochodzenia ucznia do wiedzy. Warunkuje to między innymi stosowanie metod aktywizujących. Tak więc planując zajęcia należy zawsze stawiać pytanie – jakie sytuacje dydaktyczne można zorganizować uczniom aby umożliwić im zdobywanie określonych i zakładanych przez nas wiadomości i umiejętności? W trakcie lekcji uczeń powinien być aktywny, co znaczy, że winien – planować, działać, badać, przekształcać, tworzyć, prognozować. W takim też rozumieniu rola nauczyciela winna ograniczać się li tylko do doradztwa i konsultacji. Wcześniej oczywiście i tak będzie on (nauczyciel) organizatorem tej sytuacji, przygotowuje bowiem cały jej kontekst, wszystko co uczeń ma poznawać i na nowo przeorganizować. Stąd cel nie jest trudny do przewidzenia – uczeń zdobywa samodzielność w dochodzeniu do wiedzy.

A oto rodzaje aktywności prowadzące do osiągnięcia celów przez ucznia (propozycja dotyczy ucznia trzeciej klasy gimnazjum w zakresie edukacji polonistycznej):

PLANOWANIE I ORGANIZOWANIE

- ustalanie celów działania
- planowanie działań zespołowych i indywidualnych
- uzgadnianie decyzji

- podejmowanie decyzji
- kontrolowanie i ocenianie zadań
- samoocena
- tworzenie harmonogramu

POSZUKIWANIE I OPEROWANIE INFORMACJAMI

- docieranie do źródeł informacji
- gromadzenie, porządkowanie i selekcjonowanie informacji
- przyswajanie, zapamiętywanie i utrwalanie informacji
- odtwarzanie informacji
- analizowanie i syntetyzowanie, streszczanie
- korzystanie z informacji klasycznej i multimedialnej

BADANIE

- stawienia pytań
- burza mózgów
- obmyślanie strategii działania
- dostrzeganie i formułowanie problemów
- stawianie hipotez, poszukiwanie rozwiązań
- dyskusowanie i sprawdzanie hipotez
- umiejętność rozwiązywania problemów (w sytuacjach typowych)
- obserwacja i badanie materiałów, tekstów kultury
- wysnuwanie wniosków z obserwacji
- stosowanie różnorodnych metod badawczych

PRZEKSZTAŁCANIE I TWORZENIE

- czytanie ze zrozumieniem i różnorodne przekształcanie tekstów literackich
- redagowanie tekstów literackich, dziennikarskich poetyckich, użytkowych
- przekład intersemiotyczny
- tworzenie tekstów medialnych – gazeta szkolna, radio-węzeł, studio telewizyjne
- tworzenie scenariuszy
- reżyserowanie szkolnych spektakli, uroczystości
- fotografowanie i wideofilmowanie
- próby scenograficzne np. projektowanie zmian we własnym (klasowym) otoczeniu.³⁵

Wydaje się, że tak określone i przyjęte do realizacji rodzaje aktywności, a zarazem wymagań, mogłyby być z powodzeniem podstawą do przeprowadzania nawet końcowego egzaminu zewnętrznego, bowiem aż nazbyt szczegółowo określają pożądane oraz możliwe do sprawdzenia w formie pisemnej międzyprzedmiotowe umiejętności i wiadomości ucznia kończącego gimnazjum. Co ważne, w wielu rodzajach aktywności te mogą być wspólne dla różnych przedmiotów oraz ścieżek edukacyjnych. Fakt, może nieco teoretyczne to założenie, bo tak czy inaczej w konsekwencji standardy te odwołają się do posługiwania się przez ucznia podstawowymi kategoriami i terminologią charakterystyczną dla poszczególnych przedmiotów, co wynika z przedmiotowego charakteru

³⁵ Opracowanie własne autora.

nauczania w gimnazjum.

Aktywność prowadzącą do osiągnięcia celów kształcenia wyznaczają standardy wymagań, będące choćby podstawą do przeprowadzenia egzaminu. Jak wiadomo, są one zapisane w trzech grupach tematycznych (przedmiotowych) – humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i językowej. Aby już konsekwentnie pozostać w interesującym nas obszarze, pozostańmy przy tej pierwszej. W części humanistycznej określono, jakich umiejętności i wiadomości oczekuje się od ucznia w zakresie czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnego tekstu.

W zakresie czytania i odbioru tekstów kultury jest sprawdzane, jak uczeń:

1. Czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, polegające na odczytywaniu i interpretacji, zwłaszcza teksty kultury należące do polskiego dziedzictwa kulturowego – na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym.
2. Interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie.
3. Wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, aktach normatywnych, ilustracjach, mapach, tabelach, diagramach, wykresach, schematach.
4. Dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje – dostrzega środki wyrazu typowe dla

tekstów literackich, tekstów publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki.

5. Odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w rozwoju cywilizacyjnym Polski i świata – odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w polityce, gospodarce, kulturze, życiu społecznym.
6. Dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury – historyczny, biograficzny, filozoficzny, religijny, literacki, plastyczny, muzyczny, regionalny i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą).
7. Dostrzega wartości zapisane w tekstach kultury.

W zakresie tworzenia własnego tekstu jest sprawdzane, jak uczeń:

1. Buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym w następujących formach – opis, opowiadanie, charakterystyka, sprawozdanie, recenzja, rozprawka, notatka, plan, reportaż, artykuł, podanie, ogłoszenie, zaproszenie, dedykacja, list, pamiętnik.
2. Posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych.
3. Tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej.
4. Zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym.
5. Formułuje, porządkuje i wartościuje argumenty

uzasadniające stanowisko własne lub cudze.

6. Analizuje, porównuje, porządkuje i syntezuje informacje zawarte w tekstach kultury.
7. Dokonuje celowych operacji na tekście – streszcza, rozwija, przekształca stylistycznie.
8. Wypowiada się na temat związków między kulturą polską i śródziemnomorską oraz określa te powiązania w różnych obszarach życia społeczno-politycznego.
9. Formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski, wypowiada się na temat sytuacji problemowej przedstawionej w tekstach kultury.³⁶

2.2. Diagnozowanie – procedury, narzędzia, dokumentacja

Przez diagnostykę edukacyjną rozumie się zwykle takie działania poznawcze, które zmierzają do ustalenia stanów faktycznych występujących w procesach nauczania lub wychowania. Przy czym pojęcie „stan faktyczny” odnosi się do takich konstatacji, które są istotne z punktu widzenia zamierzeń edukacyjnych. Dokonujemy więc diagnozy edukacyjnej po to, aby określić – jak ma się jakaś zastana rzeczywistość do tej, jaką chciałoby się wywołać przez określone działania dydaktyczne czy też wychowawcze. Brak edukacyjnych zamierzeń wyklucza możliwość dokonywania jakiegokolwiek edukacyjnej diagnozy. Jest ona natomiast niezbędna wówczas, kiedy poprzez określone działania zamierzamy osiągnąć jakiś stan rzeczy, na razie jedynie

³⁶ Opracowanie własne autora.

pomyślany³⁷.

Diagnozowanie nie jest tak proste, by się tego nie trzeba było uczyć, ani trudne – by się nie dało opanować. Ale jest bardzo odpowiedzialne, zatem trzeba je odpowiednio traktować. Proces diagnozowania niesie ze sobą wiele korzyści, między innymi pozwala na określenie mocnych i słabych stron pracy szkoły, na skuteczne planowanie oraz na wyciąganie wniosków do dalszej działalności. Zatem diagnoza pozwala ocenić skuteczność stosowanych metod pracy z uczniem, poziom wiedzy i umiejętności, kształtowanie właściwych postaw, działalność pozalekcyjną, współpracę między nauczycielami a rodzicami czy rozpoznawanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych.

Diagnoza, będąca stałą troską i celem dążącym do zrozumienia indywidualności uczniów, a także mechanizmów oraz uwarunkowań ich rozwoju jest też niejako wpisana w proces ewaluacyjny. Jest on niezwykle ważny, zarówno gdy chodzi o jakość kształcenia czy wyższą jakość edukacji, choć nie tylko – znacznie głębsze czy ważniejsze rozumienie procesu ewaluacji, poparte powinno być świadomością, że jest ona niezwykle istotna dla prawidłowego rozwoju człowieka³⁸. Może ona mieć różne cele w odniesieniu zarówno do zespołu uczniowskiego, jak i samodoskonalenia własnych umiejętności pedagogicznych, wśród tych, które ściśle współdziałają z

³⁷ H. Muszyński, *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 31.

³⁸ J. Mastalski, *Współczesne inhibitory dekomponujące ewaluacje w edukacji*, [w]: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *W obliczu ewaluacji i innowacji*, Wydawnictwo UAM Poznań, PSNT, Kalisz-Szczecinek 2012, s. 23.

podjęwanymi formami ewaluacji, należy wymienić między innymi:

1. **Uczeń jako indywidualność** – poznanie jego cech, wiedzy, umiejętności, uzdolnień, problemów. Także poznanie wzorców rozwojowych, charakteryzujących określone środowiska. Wiedza ta pomoże w stworzeniu programu będącego wspieraniem rozwoju odpowiedniego do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.
2. **Sfery rozwoju ucznia, ich wzajemne powiązania** – rozwój osobowościowy wyznaczają zarówno indywidualne cechy dziedziczne jak też wpływy środowiska rówieśniczego, także, a może przede wszystkim szkoły. Mamy zatem do czynienia z czynnikiem integracyjnym co oznacza, że wszystkie sfery rozwoju są w znacznym stopniu od siebie zależne, więcej – mogą z nich wynikać bądź być ich naturalną konsekwencją.
3. **Wpływ różnych czynników na rozwój ucznia** – chodzi tu m.in. o poznanie i zrozumienie takich czynników jak – stan zdrowia, samopoczucie, organizacja czasu wolnego ucznia, jego obecność i miejsce w grupie rówieśniczej, środowisko rodzinne.
4. **Analiza i monitorowanie postępu** – ocena zmian jakie zaszły w toku edukacji i wychowania, analiza nabytych wiadomości i umiejętności.
5. **Planowanie własnych działań edukacyjnych, także wspomagających rozwój** – poprzedzać to musi rozmowa, poszukiwanie przyczyn problemów, wspólnie podejmowane decyzje. Wskazana współpraca z instytucjami powoła-

nymi do udzielania wskazówek i pomocy (poradnie, terapeutyci).

- 6. Zrozumienie samego siebie** – poznać motyw, przyczyny i konsekwencje własnych działań, wartości, które nim kierują, relacje z uczniami³⁹.

Diagnoza nie polega zatem jedynie na obserwacji czy rozmowie z uczniem, jego rodzicami czy opiekunami. Jest to działanie bardziej zamierzone, systematyczne i wielokierunkowe, wówczas rezultat w postaci wiedzy o rozwoju i osobowości ucznia będzie obiektywny, rzetelny i trafny. Technikę diagnostyczną stanowią konkretne, przemyślane i dostosowane do okoliczności (możliwości) czynności badawcze przeprowadzającego diagnozę nauczyciela. Właściwie zaplanowana diagnoza powinna obejmować następujące czynności:

- wybór celów i sam przebieg diagnozy,
- wybór odpowiednich technik diagnostycznych,
- dobór narzędzi i ich zastosowanie,
- wstępną i ostateczną analizę wyników, ich uwarunkowania i następstwa w stosunku do przedmiotu i obszaru badań,
- poznanie przyczyn występujących nieprawidłowości,
- zaplanowanie zadań naprawczych oraz interwencyjnych.

Ważnym elementem pracy zespołu diagnostycznego będzie opracowanie projektu badań. Powinien on być oparty o

³⁹ L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012, s. 225.

schemat badawczy⁴⁰ stosowany w badaniach pedagogicznych. Opracowanie projektu badań pozwala na rzetelny dobór populacji, procedur, metod i narzędzi oraz zaplanowanie zakresu przeprowadzanej diagnozy. Natomiast sformułowanie tematyki szczegółowej wyznaczy zagadnienia, które będą podlegały poznaniu i staną się punktem odniesienia do konstruowania pytań, w ankiecie lub w dyspozycjach do wywiadu. Edukacyjny (szkolny) rozwój ucznia powinien być systematycznie dokumentowany przez nauczyciela, zwłaszcza wychowawcę klasy. Jest to o tyle istotne, że pozwala śledzić tempo i kierunek zakładanych zmian, pomaga w planowaniu pracy, kontaktach z rodzicami, specjalistami itp. Rozpoczynając od diagnozy wstępnej, należy w miarę systematycznie – powiedzmy dwa razy w ciągu roku szkolnego – odnotowywać postępy. Taką dokumentację może stanowić:

- arkusz rozwoju ucznia (z nanoszonymi nań systematycznie wynikami diagnozy),
- arkusz tzw. samowiedzy,
- karta wywiadu z rodzicami,
- zadania samodzielne (testy, prace kontrolne) gromadzone chronologicznie i porównywalne.

Dokumentacja taka stanowi zarówno kompendium wiedzy o uczniu, zwłaszcza informacje o jego rozwoju i postępach, a także jest wielce pomocna dla pozostałych uczących w zespole klasowym nauczycieli oraz rodziców ucznia.

⁴⁰ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000, s. 36.

2.3 Procedury mierzenia jakości pracy szkoły

Funkcjonowanie szkoły zawsze stanowiło przedmiot szczególnego zainteresowania i uwagi władz oświatowych, instytucji nadzoru i kontroli, także rodziców i zainteresowanych uczniów. Wiedza o działalności placówki oświatowej jest także konieczna dla niej samej oraz dla środowiska, dla którego realizuje swoje podstawowe zadania dydaktyczne, wychowawcze a także opiekuńcze. Jakość pracy szkoły nieobojętna jest zatem dla środowiska, które trafnie na ogół określa podstawowe założenia dotyczące tejże jakości. Oto najważniejsze z nich:

- aby uzyskać wysoką jakość, muszą wszyscy – dyrekcja, wychowawcy, nauczyciele, personel administracyjno-techniczny, a także uczniowie i ich rodzice – akceptować i rozumieć filozofię tej jakości, znać i akceptować przyjęte kryteria jakości oraz współpracować ze sobą na zasadach pełnego partnerstwa,
- stałe podnoszenie jakości musi być powiązane z wizją i długoletnim planem rozwoju szkoły,
- poprawianie jakości pracy szkoły wymaga dobrego planowania, co nie jest możliwe bez rzetelnej informacji i diagnozy, dlatego planowanie należy poprzedzać mierzeniem jakości,
- wnioski z mierzenia jakości pracy szkoły muszą być oparte na jasnych i przekonujących dowodach,
- mierzenie jakości pracy szkoły powinno być wykonane przy użyciu odpowiednio przygotowanych i sprawdzonych narzędzi,

- jakość – to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta. Dlatego też ich opinie powinny być dla szkoły bardzo ważne, wręcz najważniejsze⁴¹.

Aby taką wiedzę uzyskać, potrzebna jest kryterialna ocena pracy szkoły, stąd też mierzenie jakości jej pracy jest konieczne dla podnoszenia poziomu we wszystkich zakresach pracy szkoły⁴². Mierzenie jakości pracy szkoły to także wymóg wynikający z rozporządzenia MEN. Co jednak należy zrobić, by realizacja tego obowiązku nie sprowadzała się li tylko do gromadzenia nic w zasadzie nie mówiących dokumentów? Jak zorganizować ten system, aby osiągnąć wewnętrzną spójność i celowość tego niełatwego skądinąd przedsięwzięcia? Jakie miejsce wyznaczyć mierzeniu jakości pracy szkoły, aby służyło ono doskonaleniu i ciągłemu podnoszeniu tej jakości? Są to z pewnością pytania, które nurtują zarówno kadrę kierowniczą, jak też nauczycielskie zespoły zadaniowe, powoływane do mierzenia jakości pracy szkół, także dla obecnych i przyszłych pedagogów. Przy czym dla wszystkich wymienionych powinno być sprawą oczywistą, że mierzenie jakości stanowi też podstawę do podejmowania innych działań jakościowych do rozwoju szkoły, dlatego właściwe przeprowadzenie tego badania jest bardzo istotne.

Mierzenie jakości pracy szkoły polega na zorganizowanym, systematycznym analizowaniu i ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę wymagań wynikających z ich zadań, z

⁴¹ L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna...*, op. cit., s. 109.

⁴² C. Plewka, H. Bednarski, *Vademecum menadżera oświaty*, Wydawnictwo PWSZ, Radom 2000, s. 13.

uwzględnieniem opinii nauczycieli, uczniów oraz rodziców⁴³. Dodajmy, że zewnętrzne mierzenie stanowi także element nadzoru pedagogicznego i towarzyszy temu następujący zakres czynności:

1. Wspomaganie dyrektorów szkół oraz pracujących tam nauczycieli w spełnianiu wymagań w zakresie jakości pracy (dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, organizacyjnej).
2. Wspomaganie szkół w wyznaczaniu i określaniu obszarów i kierunków ich jakościowego rozwoju.
3. Kontrola zgodności organizacji i funkcjonowania szkół z przepisami prawa⁴⁴.

Gdy zaś chodzi o sam zakres wykonawczy, mierzenie jakości pracy szkoły powinien planować, organizować i przeprowadzać wizytator nadzorujący szkołę. Wyjaśnijmy w tym miejscu jedno z najczęstszych nieporozumień – wizytatorzy prowadząc w szkole badania winni absolutnie zachować i szanować autonomię jej kierownictwa, zwłaszcza w zakresie organizacji wewnętrznego nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły. Mierzenie jakości pracy szkoły dotyczy jej statutowych zadań i prowadzi się je w następujących działach i zakresach działalności:

- Koncepcji pracy szkoły.
- Zarządzania i organizacji.

⁴³ J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2000, s. 24.

⁴⁴ B. Urbanek, *Mierzenie jakości pracy szkoły – podstawowe zagadnienia*, opracowanie na potrzeby zespołu doradców metodycznych, MZDN

- Kształcenia uczniów.
- Wychowania i opieki.

Zwykle wprowadza się następujące czynności:

1. Kontrolowanie realizacji (przez szkołę) wymagań określonych w przepisach prawa.
2. Diagnozowanie i ocenianie stopnia spełnienia przez szkołę standardów oceny jakości.
3. Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych (i wychowawczych) uczniów.
4. Monitorowanie polegające na ciągłej i uporządkowanej obserwacji pracy szkoły, zmierzające do doskonalenia jakości tych działań.
5. Hospitacje polegające na prowadzeniu bezpośredniej obserwacji realizowanych badań statutowych szkoły.
6. Hospitacje diagnozujące, polegające w szczególności na obserwacji wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań uczniów.
7. Kontrola czynności hospitacyjnych dyrektora szkoły i innych nauczycieli z zespołu kierowniczego.
8. Ewaluacje polegające na ocenie przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do prognozowanych, zakładanych i osiągniętych celów.

Czynności związane z mierzeniem jakości pracy szkoły wymagają od przeprowadzających pomiar zarówno wysokich kompetencji merytorycznych, jak i metodycznych umiejętności.

Procedura określa zakres mierzenia, zasady planowania, organizowania i przeprowadzania zewnętrznego pomiaru powiązanego z wewnętrznym mierzeniem jakości pracy prowadzonym przez szkoły, zobowiązuje do stosowania jednolitych technik i narzędzi oraz sposobów dokumentowania i wykorzystywania wyników⁴⁵. Po przeprowadzeniu pomiaru szkoła (dyrektor) opracowuje analizę (raport) z wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły, który powinien trafić do organów nadzoru pedagogicznego. Dokument ten (raport) musi spełniać określone warunki proceduralne i jest kompleksową oceną dotychczasowej pracy szkoły oraz wyznacznikiem i głównym odnośnikiem poprawy działalności i funkcjonowania we wszystkich jej formach. To głównie na jego podstawie szkoła (o ile zachodzi taka konieczność) buduje program naprawczy, którego głównymi (podstawowymi) celami jest – poprawa efektywności kształcenia, zintegrowanie działań dyrekcji, kadry pedagogicznej, rodziców i uczniów oraz ukazywanie właściwych postaw ukierunkowanych na uzyskanie sukcesu.

Założenia takiego programu, którego treści powinny być rozłożone na bezpośrednie działania dyrektora szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców dotyczą zazwyczaj:

1. Ścisłej współpracy i współdziałania wszystkich nauczycieli przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych.
2. Motywowania uczniów do nauki.

⁴⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz.1324).*

3. Motywowania rodziców do wspólnych, jednolitych działań zmierzających do wspierania realizacji programu.
4. Przekonania całej szkolnej społeczności (nauczyciele, uczniowie, rodzice) co do istoty i celowości podejmowanych działań określonych w programie.
5. Okresowej i bieżącej ewaluacji programu naprawczego.

Program naprawczy powinien zatem określić i wyznaczyć zadania, których oczekiwanym następstwem będzie poprawa efektywności kształcenia. Powinny one być wyznaczone dla – dyrektora, zespołu nauczycieli, uczniów i rodziców. Mogą także, choć nie muszą, wyznaczać pewne zadania dla organu prowadzącego, np. pomoc w zabezpieczeniu środków niezbędnych do poprawy efektywności kształcenia czy wspomaganie dyrekcji i nauczycieli w inicjowanych przez nich i podejmowanych działaniach naprawczych.

2.4. Doskonalenie i doradztwo metodyczne

O funkcjonowaniu każdej placówki oświatowej, łącznie z wyższą uczelnią, uzyskiwanych przez uczniów i studentów wynikach kształcenia, przebiegu i efektach reform oświatowych w znacznej mierze zadecyduje nauczyciel. Skoro tak, to wydaje się oczywiste, aby edukacja nauczycieli nie opierała się li tylko na informowaniu, nie dokonywała się automatycznie poprzez przyswojenie najnowszej wiedzy; nie jest to bowiem równoznaczne z przyswojeniem instrumentów tej transformacji na konkretne działania praktyczne⁴⁶.

⁴⁶ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w]: J.

Konieczny jest więc model trójjedni – w i e d z y, p r a k t y k i, d o s k o n a l e – n i a. A zatem reforma ustrojowa w polskiej oświacie wymogła wręcz, by nie powiedzieć – wymusiła konieczność nauczycielskiej pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem. Jest to w odniesieniu do nauczycieli o tyle oczywiste, ponieważ wynika choćby z samej istoty tego zawodu. Wincenty Okoń, opisując kwestie permanentnego doskonalenia nauczycieli dostrzegł, że celem doskonalenia jest doprowadzenie do tego:

- by każdy czynny nauczyciel orientował się w postępie wiedzy gwoli aktualizacji treści nauczania,
- by zaznajamiał się z nowymi osiągnięciami nauk o dydaktyce i wychowaniu,
- by utrzymywał swą elastyczną postawę intelektualną,
- wreszcie by podtrzymywał prestiż swego zawodu i przystosowywał się do pracy z dziećmi⁴⁷.

W nauczycielskim doskonaleniu zawodowym zwykle wyodrębnia się trzy nurty. Główny czy też podstawowy, skierowany jest na jego podmiotowość, a ściślej – samą osobowość. Drugi ma wymiar profesjonalny, dotyczący zawodowych kompetencji nauczyciela jako specjalisty przedmiotowego. Wreszcie trzeci nurt – dotyczący egzystencji nauczyciela i jego funkcjonowania. Ryszard Parzęcki słusznie zauważa, że szczególnie w tym zawodzie (może nawet jak w żadnym innym), nie sposób oddzielić osoby od prowadzonej

Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009, s. 401.

⁴⁷ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991, s. 169.

przez nią działalności⁴⁸. To fakt, ponieważ z tak postawionej tezy wynikają też podstawowe implikacje dla działań w zakresie doskonalenia zawodowego.

Reforma edukacji wprowadziła w szkołach wiele zmian, ich fundamentem jest WDN – wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, które w zamyśle jego admiratorów powinno być też doskonaleniem także i szkoły, jako struktury organizacyjnej. Wewnątrzszkolne – oznacza, że kanwą nauczycielskiego doskonalenia powinny stać się wewnętrzne problemy szkoły, a ich rodzaj i charakter powinny przesądzać o miejscu, formach, treściach i metodach samego doskonalenia. WDN – to także wspólny proces uczenia się całego nauczycielskiego zespołu danej szkoły w zakresie dydaktyki danego przedmiotu, a także integracji i współpracy międzyprzedmiotowej. W wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli można wyróżnić trzy kierunki:

- dążenie do lepszej szkoły, w której także będą pracować lepsi nauczyciele,
- dążenie do poprawy relacji międzyludzkich w gronie rady pedagogicznej i rozwoju wewnątrznauczycielskiej (międzyprzedmiotowej) współpracy,
- dążenie do wewnętrznej reformy zmierzającej do rozwoju organizacyjnego szkoły.

Metod, a także technik planowania i realizowania WDN jest wiele, tą najprostszą i najczęściej stosowaną jest tzw.

⁴⁸ R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w]: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998, s. 368.

gwiazda pytań, która sprowadza cały etap przygotowawczy i realizacyjny wewnątrzszkolnego doskonalenia do uzyskania odpowiedzi na sześć podstawowych pytań-problemów – kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak? i w jakim celu? Natomiast gdyby przyszło przedstawić konkretne argumenty przemawiające za koniecznością prowadzenia WDN, to oprócz poczucia odpowiedzialności za całokształt działań podejmowanych w szkole i współtworzenia odpowiadającego wszystkim klimatu, należałoby wymienić następujące fakty:

1. WDN jest pochodną, wynikiem reformy edukacyjnej, której założenia realizuje.
2. WDN wykorzystuje i promuje mocne strony zarówno jednostek jak i całych zespołów nauczycielskich (np. przedmiotowych).
3. Jest koncepcją opartą na współdziałaniu, zrozumieniu i współpracy.
4. Opiera się (bazuje) przede wszystkim na demokratycznych strukturach szkolnych i wspólnych celach.
5. Uwzględnia występujące potrzeby, wykorzystuje istniejące rezerwy,
6. Jest tanią formą doskonalenia, ponieważ zazwyczaj realizowane jest na miejscu.

Na system kształcenia ustawicznego składa się – prócz indywidualnego samokształcenia i wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli – także lokalne doradztwo programowo-metodyczne, regionalne oraz centralne centra doskonalenia nauczycieli. Skupmy się na lokalnym doradztwie programowo-metodycznym, co nie znaczy, że pomija się czy bagatelizuje pozostałe formy doksztalcenia i doskonalenia.

Doradztwo należy uważać za szczególnie cenną inicjatywę zarówno bezpośrednich organizatorów jak i samego podmiotu kształcenia i trudno nie być przekonanym, że powinno ono uzyskać wsparcie zarówno poprzez odpowiednią politykę materiałowo-wydawniczą i różnorodne formy edukacji bezpośredniej. Za doradztwo programowo-metodyczne winny odpowiadać organy prowadzące szkoły – władze gmin, miast, powiatów. Doradcą metodycznym powinien być nauczyciel spełniający określone warunki odnośnie stażu pracy i kwalifikacji, zatrudniony na części etatu na stanowisku nauczyciela metodyka. Merytoryczny nadzór nad zespołami doradców metodycznych na obszarze województwa powinien sprawować kurator oświaty. Oczywiście, w ramach lokalnego systemu doradztwa wszystkim nauczycielom należy zagwarantować możliwość korzystania z jego oferty i zaopatrywania się w materiały programowe, metodyczne oraz informacyjne.

Aby jednak wyjść z jakąkolwiek ofertą, należy przedtem dokonać rzetelnej, kompleksowej i pogłębionej analizy lokalnych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, określając – zakładane cele proponowanych form doskonalenia, bazę wyjściową zespołu nimi objętego oraz przewidywanego wpływu prowadzonego doskonalenia na rozwój zawodowy nauczyciela i jakości pracy szkoły. Przystępując do rozpoznania tych potrzeb zazwyczaj przeprowadza się w szkole (szkołach) badania ankietowe, dokumentując dotychczasowy stan posiadania oraz proponując nauczycielom różne formy doskonalenia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i doskonalące,

konferencje, sympozja, seminaria, warsztaty metodyczne itp. Będzie to o tyle istotne, że pozwoli zapoznać się zarówno z dotychczasowym zainteresowaniem nauczycieli wzbogacaniem swojej wiedzy, kompetencji czy umiejętności dydaktycznych i wychowawczych, jak też dokonać szczegółowej analizy pod kątem przyszłych i konkretnych już w tym zakresie działań.

ROZDZIAŁ 3

METODYCZNE ASPEKTY NAUCZANIA

3.1. Twórcza aktywność w procesie kształcenia

Ważnym czynnikiem procesu dydaktycznego, a jednocześnie głównym i zakładanym celem nauczania przedmiotowego jest kształcenie umiejętności porozumiewania się, czyli umiejętności z zakresu komunikacji językowej oraz wprowadzania i biegłego (swobodnego) poruszania się uczniów w świecie wiedzy, umiejętności i wartości. Słowem, uczniów należy nauczyć konstruowania poprawnych pod każdym względem wypowiedzi ustnych i pisemnych. Działaniom takim sprzyjają integralne elementy lekcji, takie jak m.in. praca z tekstem (źródłem), różnorodne ćwiczenia kształtujące oczekiwane umiejętności, ale nade wszystko – metody i techniki aktywizujące. Można i trzeba je z powodzeniem stosować podczas lekcji wszystkich przedmiotów nauczania, gdyż rozwijają one wyobraźnię, twórcze myślenie i umiejętności komunikacyjne. Pozwalają ponadto angażować każdego ucznia w proces lekcyjny, dzięki czemu pozytywnie wpływają na rozumienie i zapamiętywanie treści przedmiotowych. Korzystanie z metod aktywizujących sprzyja więc zarówno realizowaniu celów edukacyjnych jak też zaspokajaniu potrzeb uczniów, którzy dzięki nim mają możliwość samorealizacji i nauki poprzez działanie.

Przypomnijmy zatem, aktywne uczestnictwo ucznia w zajęciach szkolnych można osiągnąć, stosując metody i techniki pracy, które:

- zainteresują ucznia,
- spowodują, że będzie potrafił samodzielnie rozwiązywać problemy,
- sprawia, że będzie potrafił komunikować się w różnych sytuacjach,
- zmobilizują go do pracy twórczej, koncepcyjnej i samodzielnej,
- sprawią, że będzie potrafił zaplanować i zorganizować swoją pracę (naukę).

Oczywiście, nauczyciel sam zadecyduje – mając świadomość celu jaki zamierza osiągnąć – co chce i za pomocą jakich metod uzyskać. Przy czym wie doskonale jakie metody najbardziej sprawdzają się w jego zespole klasowym, pozwolą najbardziej zrozumieć przekazywane treści, są lubiane i ochoczo akceptowane przez uczniów. A oto, według M. Rutkowskiej i M. Choroszczyńskiej⁴⁹, najczęściej stosowany podział metod i technik kształcenia:

METODY PODAJĄCE – służące najczęściej poszerzaniu wiedzy, są to:

- wykład informacyjny
- pogadanka
- opowiadania
- prelekcja
- odczyt

METODY PROBLEMOWE – służące pogłębianiu i

⁴⁹ M. Rutkowska, M. Choroszczyńska, *Twórczo znaczy aktywnie*, PWN, Warszawa 2002, s. 68.

systematyzacji zdobywanej wiedzy oraz rozwiązywaniu problemów w sposób twórczy, to z kolei:

- wykład problemowy
- wykład konwersacyjny
- metody i techniki aktywizujące (studium przypadku, metaplan, drzewko decyzyjne, burza mózgów, SWOT, dyskusje, debaty, drama, symulacja, inscenizacja, puzzle)

METODY EKSPONUJĄCE – służące pogłębianiu, strukturalizacji wiedzy i wizualizacji zagadnienia, to:

- film
- ekspozycja
- pokaz
- widowisko teatralne

METODY PRAKTYCZNE – służą również pogłębianiu i strukturalizacji wiedzy oraz kształceniu założonych umiejętności, są to:

- ćwiczenia przedmiotowe (karty pracy)
- portfolio
- projekt edukacyjny

METODY PROGRAMOWE – służące rozwijaniu umiejętności i poszerzaniu wiedzy, to:

- praca z komputerem
- metoda tekstu przewodniego.

Metody aktywnej, oryginalnej i ciągle jeszcze w szkołach dość rzadkiej, niestety, pracy z uczniami zdecydowanie preferują aktywność poznawczą, angażują ich do ciągłego poszerzania i zdobywania nowych kanonów wiedzy i

umiejętności oraz wpływają pozytywnie na ich postawę. Wprowadzając te metody warto także odejść od tradycyjnych szkolnych zajęć klasowo-lekcyjnych, proponując uczniom takie formy jak – seminaria muzealne, biblioteczne, zajęcia teatralne, filmowe, warsztaty edukacyjne, fakultety dziennikarskie, panele i debaty. Bywa, że efekty jakimi skutkują te „nowe” zajęcia przynoszą zarówno rzadko dotąd napotykaną bagaż doświadczeni edukacyjnych, jak też efekty dydaktyczne, których nie sposób nie docenić.

A oto wybrane aktywne metody nauczania:

BURZA MÓZGÓW

Nazywana jest także giełdą pomysłów. Jest dość popularna i często stosowana, uaktywnia indywidualne możliwości intelektualne każdego ucznia, to metoda spontanicznej dyskusji, w której bierze udział cała klasa. Uczniowie bezpośrednio zgłaszają nauczycielowi swoje propozycje, pomysły, co umożliwia dość liczne ich zgromadzenie, a co za tym idzie – znalezienie najwłaściwszego rozwiązania finalnego (wyboru).

DEBATA „ZA” i „PRZECIW”

To metoda analizowania problemu z różnych punktów widzenia. Dość skuteczna i lubiana przez uczniów. Polega na umiejętnie kierowanej (zwykle przez nauczyciela) dyskusji między zwolennikami a przeciwnikami jakiegoś poglądu, umożliwia uczniom spojrzenie na to zagadnienie z dwóch niekiedy krańcowo różnych stron. Metoda sprzyja emocjonalnemu zaangażowaniu uczniów w temat dyskusji (debaty), uczy stosowania jasnych, precyzyjnych sposobów argumentowania swoich racji, stwarza okazję do kształtowania

poglądów. Czasami celowo wprowadza się trzecią grupą – niezdecydowanych, którzy uważnie wysłuchując argumentów „za” i „przeciw” wybierają tych, których racje bardziej ich przekonały.

DYSKUSJA PANELOWA

Oprócz tradycyjnej formuły dyskusji ciekawą formą aktywnej pracy na lekcji może być dyskusja panelowa. Przeprowadzają ją zwykle wybrani uczniowie, eksperci bądź asystenci przedmiotowi nauczyciela, którzy mają za zadanie stworzyć grupę dyskusyjną. Na forum klasy (zazwyczaj) prezentują przygotowane przez siebie argumenty. To doskonały sposób, by przygotować uczniów do wystąpień publicznych, metoda ta uczy formułowania oraz wyrażania własnych opinii, pomaga kształtować poglądy i przekonania. Świetna metoda do realizowania tematyki ścieżek edukacyjnych, zajęć seminaryjnych, warsztatowych, fakultatywnych itp.

DYWANIK POMYSŁÓW

To znana i dość popularna metoda, polegająca na wykonywaniu kolejnych zadań:

1. **Podanie** problemu do rozstrzygnięcia i polecenie, aby uczniowie zastanowili się, jak ów problem można by rozwiązać.
2. **Rozdanie** przygotowanych wcześniej kartek, na których uczniowie zapisują swoje propozycje (pomysły na rozwiązanie problemu).
3. **Tworzenie** dywanika pomysłów – w centralnym miejscu przymocujemy duży arkusz papieru, uczniowie kolejno odczytują (komentują) treść swoich karteczek, umieszczając je na papierze (aplikacja)

- 4. Final** – wybór natraf mniejszej propozycji rozwiązania problemu (np. poprzez głosowanie).

METAPLAN

We współczesnej metodyce jest to stosunkowo nowa metoda aktywnej pracy. Polega na graficznym przedstawieniu kolejnych etapów analizy danego zagadnienia. Skłania uczniów do rzeczowej i krytycznej analizy faktów, zachęca do sformułowania własnych sądów, ocen, wniosków. Metaplan doskonale sprawdza się wychowawczo w skomplikowanych niekiedy sytuacjach konfliktowych. Dzięki tej metodzie uczniowie uczą się analizować zjawiska i zdarzenia, wyrażać własne opinie, wyciągać wnioski. Można pracować metodą graficzną, wówczas – zapisujemy temat (problem), a następnie rozwijamy nagłówki – Jak jest?, Jak powinno być?, Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?, Wnioski.

3.2. Jak pracować metodą projektu

Jak widać, tej metodzie aktywnego nauczania poświęcimy nieco więcej miejsca, ale i zasadnie, ponieważ jest ona chyba najczęściej stosowaną, zwłaszcza w szkolnictwie gimnazjalnym, łączy wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów nauczania. Jej istotą jest samodzielna praca uczniów, wykonujących zadania zgodnie z wyznaczonymi wcześniej założeniami. Czas realizacyjny projektu – to zazwyczaj okres dwóch miesięcy, a nawet semestru, w przypadku projektów długofalowych (długoterminowych) bądź miesiąca, gdy chodzi o projekty krótkie. A oto podstawowe

etapy pracy metoda projektu (struktura projektu)⁵⁰:

WYBÓR ZAGADNIENIA – WYŁONIENIE TEMATU

- wyboru dokonują uczniowie, którzy będą go realizować,
- rolę nauczyciela jest jedynie zainicjowanie problematyki projektu, uwzględniającej ich zainteresowania, potrzeby, możliwości,
- po wyborze tematu uczniowie określają, np. *metodą burzy mózgów*, treści szczegółowe (zagadnienia), które chcieliby realizować w tym projekcie – można je grupować w obszary tematyczne, później będą to konkretne zadania.

OKREŚLENIE CELÓW PROJEKTU

- określany cel ogólny (strategiczny), ujmując w nim istotę realizowanego przedsięwzięcia – wspólny dla wszystkich grup zadaniowych,
- cel ogólny należałoby uszczegółowić celami operacyjnymi w zakresie wiadomości, umiejętności i postaw,
- projekt ma na celu wszechstronne wykorzystanie sfery poznawczej osobowości ucznia, jego sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz działaniaowej,
- cele mogą ulec zmianie gdyż powinny podlegać weryfikacji (nie jest to oczywiście regułą),
- najlepiej, gdy cele są wspólnym dziełem wszystkich uczestników projektu, tj. nauczycieli (prowadzącego i wspomagających) oraz uczniów.

⁵⁰ Opracowanie własne autora.

ZAWARCIE KONTRAKTU

- kontrakt – to umowa, układ ustalający wzajemne zobowiązania stron,
- za spisanie kontraktu odpowiedzialny powinien być nauczyciel,
- kontrakt zawiera – temat projektu, formę jego wykonania, zadania do wykonania, źródła i sposoby pozyskiwania informacji, terminy konsultacji, czas i sposób prezentacji projektu,
- w przypadku projektów długofalowych zaleca się, by zawierać kontrakt pisemny, krótsze – mogą opierać się na ustnej umowie.

OPRACOWANIE PROGRAMU I HARMONORGAMU DZIAŁAŃ

- planowanie projektu edukacyjnego powinno rozpocząć się od określenia możliwych do wykorzystania zasobów, umiejętności grup (uczestników),
- uczniowie dzielą się na zespoły, określając zadania szczegółowe (tworzą harmonogram),
- nauczyciel zapoznaje uczniów z kryteriami oceny efektów ich przyszłej pracy,
- zespół (grupa) powinien liczyć 5-7 osób, jego pracą kieruje lider-sprawozdawca.

REALIZACJA PROJEKTU

- obejmuje czas, w którym uczniowie wykonują działania szczegółowe zgodnie z przyjętym harmonogramem,

- samodzielna praca uczniów powinna dotyczyć – zbierania, analizy i selekcji informacji z różnych źródeł, wykorzystania jej, rejestrowania, dokumentowania,
- każdy zespół opracowuje sprawozdanie, będące zarazem pisemną prezentacją efektów własnej pracy,
- monitoring (przepływ informacji od uczniów realizujących projekt do nauczyciela prowadzącego i wspomagających),

PREZENTACJA PROJEKTU

- jest to ostatni, finałowy etap realizacji projektu,
- decyzja dotycząca form i sposobu prezentacji powinna zostać wspólnie wypracowana,
- każdy zespół dysponuje taką samą ilością czasu na prezentację,
- formy prezentacji, np. wystawa prac z komentarzem, odczyt, prelekcja, wykład, inscenizacja, gry dydaktyczne, pokaz filmu wideo, twórczość literacka (poezja, esej), plastyczna (foldery), widowisko estradowe,
- w prezentacji biorą udział wszyscy członkowie zespołu.

OCENA PROJEKTU

- do oceny można upoważnić uczniów realizujących projekt, nauczyciela prowadzącego bądź wspomagających,
- podczas prezentacji projektu należy koniecznie ocenić jego jakość, wartość i sposób przekazu,
- zespół oceniający może ocenić zarówno poszczególne elementy projektu, jak też efekt finalny,
- przyjmuje się (WSO), że w przypadku projektów krótkoterminowych uczniowie otrzymują dwa stopnie – za całokształt i za pracę w grupie. Gdy są to projekty dłuż-

sze – stopni powinno być tyle, ile razy efekty pracy były oceniane,

- oceny powinny być wpisane z tego przedmiotu, którego treści podlegały ocenie i były realizowane w projekcie.

3.3. Metody ewaluacji osiągnięć uczniów

Ewaluacja ciągle jeszcze jest w oświacie zjawiskiem dość mało znanym, niezbyt chętnie stosowanym, a nawet napotykanym na opór niektórych bardziej zachowawczych środowisk nauczycielskich. Wydaje się, że niechęć ta wynika z pozornych niepowodzeń w stosowaniu jej w praktyce, pozornych, ponieważ wynikających li tylko z nieporozumień co do jej samej istoty. Więcej, termin to w dalszym ciągu w wielu nauczycielskich środowiskach niemalże abstrakcyjny. Ewaluacja jest procesem, który otwiera wielką szansę racjonalnego planowania i wprowadzania zmian, które mogą i powinny skutkować oczekiwanymi rezultatami dotyczącymi wszystkich dziedzin funkcjonowania działalności szkoły, a procedury ewaluacyjne powinny zapewnić wielostronną, bezstronną i zarazem rzetelną ocenę jakości pracy szkoły i każdego nauczyciela⁵¹.

Mnożą się często pytania – po co szkole to ciągle kontrolowanie, sprawdzanie, ewaluowanie, diagnozowanie? Fakt, jako że mamy na ogół więcej zaufania do efektów

⁵¹ J. Grzesiak, *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2011, s. 399.

kontrolowania zewnętrznego, w wielu kręgach oświatowych słyhać głosy – ewaluacja zewnętrzna powinna wystarczyć, po co szkołom ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja), jaki sens ma sprawdzanie tego, co już sprawdzone?⁵² Czymś, co w sposób zasadniczy odróżnia ewaluację wewnętrzną od zewnętrznej jest fakt, że w toku autoewaluacji sami podejmujemy wysiłek oceny i efektów własnych działań. W tym aspekcie, może po części mają rację jej sceptycy – nie zawsze będzie to ocena obiektywna, gdyż sprawdzający występują jakby w dwóch rolach jednocześnie, ewaluatora i realizatora czy wręcz decydenta. Jest się zatem w pewnym sensie arbitrem we własnej sprawie i w takim rozumieniu nietrudno stawiać (i odpierać) zarzuty manipulacyjne, zwłaszcza, gdy wyniki ewaluacji wewnętrznej będą dla szkoły zdecydowanie niekorzystne. Pytanie w takiej sytuacji – czy dyrektor szkoły będzie za ich upublicznieniem należy pozostawić otwarte, choć nietrudno o odpowiedź.

Jak zatem ją przeprowadzić? Przede wszystkim ewaluacja wewnętrzna powinna być zaplanowana i przeprowadzona w taki sposób, aby stała się monitorowaniem wszelkich oddziaływań pedagogicznych, a co za tym idzie – swoistą samorefleksją. Ponieważ dobrze przeprowadzona ewaluacja zakłada uzyskanie obiektywnej analizy, która ma doprowadzić do uzyskania informacji zwrotnej, pozwalającej na poprawę jakiegoś obszaru badawczego, jego kontynuację bądź zaniechanie, ważne jest – by zarówno analiza jak i wynikająca z niej diagnoza były przede wszystkim rzetelne⁵³. Prawidłowe

⁵² L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna...*, op. cit., s. 220.

⁵³ I. Dzierżowska, S. Wlazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły* –

prorowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga też od prowadzącego (ewaluatora) postawy *stricte* badawczej, jest to konieczne. Także w przypadku autoewaluacji, choć zgoda, że nauczyciel będzie badaczem własnych form, metod i sposobów prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Ewaluacja – to także skutki, ale i efekty, to możliwość sprawdzania postępów pracy poszczególnych uczniów, w rozumieniu i kontekście ogólnoszkolnych korzyści. To połączone i jednocześnie sprawdzanie i ocenianie efektów ich pracy. Najczęstsze metody ewaluacji osiągnięć ucznia, z punktu widzenia ewaluatora, to:

- metoda holistyczna – osiągnięcia każdego ucznia traktuje się jako niepodzielną całość, np. wypowiedź pisemna (tekst),
- metoda analityczna – osiągnięcia traktowane jako zbiory wiadomości, umiejętności sprawdzane są przez rozwiązywanie odpowiednio dobranych zadań, np. testy kompetencyjne.

Natomiast gdy chodzi o metody ewaluacji uwzględniające sposoby przedstawiania przez uczniów ich osiągnięć, wyszczególniamy:

PISEMNE

- odpowiedź (pisemna) na konkretnie sformułowane pytanie,
- rozwiązanie wskazanych zadań, wykonanie ćwiczeń,
- rozwiązywanie testów (diagnostycznych, sumujących),
- redagowanie krótkiego tekstu użytkowego,

- redagowanie dłuższej formy literackiej (wypracowanie).

USTNE

- kilkudzaniowa wypowiedź,
- poprowadzenie dialogu,
- konstruowanie opowiadania (opisu),
- recytacja fragmentu poezji (prozy),
- prezentacja.

PRAKTYCZNE

- pokazanie (demonstracja) niewerbalnego wytworu pracy, np. projektu, karty pracy, albumu, makiety.

Dopowiedzmy jeszcze, że wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów można przedstawić według następujących kryteriów ocenianie:

1. Osiągnięcia poznawcze – najczęściej w skali ocen (stopni szkolnych), rzadziej opisowo.
2. Wrażenia emocjonalno-motywacyjne – tylko w formie opisowej.

Czasami szkoły decydują się na okresowe przeprowadzanie ewaluacji skutków i zaleceń wynikających z analizy szkolnych badań dotyczących warunków i sposobów uczenia się. A zatem swoista ewaluacja ewaluacji, trzeba jednak przyznać, że przynosi to efekty, a zatem – jest to forma skuteczna. Oto przykład prostej ankiety ewaluacyjnej⁵⁴, która w swym obszarze sprawdzająco-badawczym, powraca do wyników badań ewaluacyjnych uczniów sprzed kilku miesięcy.

ANKIETA EWALUACYJNA
(zastanów się i zaznacz jedną z proponowanych odpowiedzi)

Czy pamiętasz (choćby w ogólnym zarysie) czego dotyczyła anonimowa ankieta, którą przeprowadziliśmy w klasie w listopadzie ub.r.?

- a) *Tak, pamiętam większość poruszanych wtedy problemów.*
- b) *Częściowo, ale raczej tak.*
- c) *Niewiele zapamiętałam (-em).*
- d) *Właściwie nic nie pamiętam.*

18 (i więcej) uzyskanych wówczas punktów to wynik, który świadczył, że potrafisz się uczyć i masz na to dobre sposoby. Czy pamiętasz – ile punktów uzyskałaś (-eś)?

- a) *Pamiętam doskonale.*
- b) *Wydaje mi się, że tak.*
- c) *Co nieco tylko pamiętam.*
- d) *Właściwie to nic nie pamiętam.*

Skoro zapamiętałaś (-eś) lub wydaje ci się, że tak, czy uzyskany wynik dziś cię satysfakcjonuje?

- a) *Zdecydowanie tak*
- b) *Raczej tak.*
- c) *Chyba nie.*
- d) *Zdecydowanie nie.*

Czy uważasz, że dyskusja w klasie na temat celowości przeprowadzania takich ankiet wpłynęła na zmianę twoich metod i warunków pracy w domu?

- a) *Raczej tak.*
- b) *Myślę, że tak.*
- c) *Nie sądzę, aby tak było.*
- d) *Nie zastanawiałam (-em) się nad tym.*

3.4. Innowacje pedagogiczne – sojusznikiem postępu

Zakładając, że poprawa jakości kształcenia stanowi nieustanną troskę polskiej edukacji, trudno nie zauważyć na tej drodze niedoskonałości. Dla wielu nauczycieli nauczanie i uczenie się to nadal monolog pedagogiczny, będący swoistą kompilacją nakazów i zakazów, a przecież powinien to być rozumny dialog między nauczycielem a uczniami⁵⁵.

Jednym z celów reformy oświaty była demokratyzacja współczesnej szkoły. Wcześniej wszyscy nauczyciele realizowali jeden program, uczyli z tego samego podręcznika, podawali te same treści. Obecnie każdy może wybrać swój program i podręcznik, co więcej – może nawet zaproponować swój sposób prowadzenia zajęć. Takie kreatywne działania noszą nazwę „innowacji pedagogicznych”. Pytanie, czy mogą być skutecznym sposobem na jakość kształcenia, pozostawmy na razie otwarte. Wprawdzie nauczyciele dość często „zaliczają” kolejne kursy, konferencje, sympozja, gromadzą dyplomy, certyfikaty czy zaświadczenia, ale w wielu przypadkach bywa to doskonalenie jedynie pozorne, nadal bowiem uczą po staremu⁵⁶. Wydaje się, że w wielu przypadkach doskonaleniu zawodowemu, sięganiu po nowe metody nauczania, dążeniu do kreatywności czy innowacyjności – najzwyczajniej brak silnej motywacji oraz brak poczucia własnych kompetencji do nauczania inaczej

Wszelkie działania innowacyjne zawsze będą

⁵⁵ K. Denek, *Ku dobrej...*, op. cit., s.26.

⁵⁶ D. Elsner, *Po co doskonalimy kwalifikacje zawodowe?*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 3, s. 25.

sojuszniakiem postępu. W edukacji wprowadzanie ich wymaga zainteresowania przede wszystkim nauczycieli, którzy zechcą i potrafią zrealizować zaplanowane zadania inaczej niż dotąd. Innowację pedagogiczną trzeba opracować, następnie zgłosić dyrekcji szkoły jako swój autorski pomysł w formie programu nauczania bądź jego modyfikacji. Rada pedagogiczna akceptuje ów projekt w formie uchwały. Następnie pełna dokumentacja, za pośrednictwem dyrektora szkoły, trafia do kuratorium i organu prowadzącego. Fakt, zbyt dużo tej „innowacyjnej biurokracji”, będącej jakby zaprzeczeniem samej jej istoty, co by bowiem nie mówić, procedury wdrażania innowacji są dość skomplikowane, wymagają przygotowania wielu dokumentów i nie każdemu starcza chęci czy cierpliwości, aby się z tym zmierzyć. Ale warto podjąć to wyzwanie, choć nauczyciele realizujący innowacje pedagogiczne, do których chyba już na stałe przylgnęła nazwa – nowatorzy (innowatorzy), mimo wszystko biorą na swoje barki dość dużą odpowiedzialność. Jednak warto, bo nowatorskie propozycje twórczych nauczycieli mają także inne odniesienie, może i ważniejsze – nastawione są z reguły na rozbudzenie i uruchomienie w uczniach ich aktywności, a tym samym oczekiwanej przez nauczycieli realizacji programu nauczania. Pozwalają rozwijać wiele umiejętności, ujawniają się przy tym całkiem nowe i nieznane dotąd uczniowsko-nauczycielskie pasje, zdolności, zainteresowania. Marketingowo rzecz ujmując – innowacje pedagogiczne stwarzają możliwość świadczenia w pewnym sensie nowych usług na rynku edukacyjnym. Za ich pomocą nauczyciel może rozszerzyć swoją działalność o nowe elementy i wyjść poza podstawę programową.

Aktem prawnym regulującym wdrażanie i prowadzenie innowacji w szkołach jest *Rozporządzenie MENiS z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenie działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki*, z późniejszymi zmianami dot. podstawy programowej oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół⁵⁷. Zgodnie z tym urzędowo-prawnym zapisem „Innowacja pedagogiczna to nowatorskie rozwiązanie programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. Jak widać, określenie to nie tylko definiuje, ale również klasyfikuje to pedagogiczne modernizacyjne przedsięwzięcie w trzech obszarach – programowym, organizacyjnym i metodycznym. A oto najczęściej w praktyce występujące innowacje oświatowe:

- **innowacje dydaktyczne (kształceniowe)** – uwzględniają i dotyczą wszelkich zmian w zakresie sposobów nauczania (metodycznych, programowych, organizacyjnych),
- **innowacje wychowawcze** – uwzględniają zmiany w realizacji działalności wychowawczej, kształtującej postawy osobowe indywidualne i ogólnospołeczne, w zakresie celów, metod, treści i zasad,
- **innowacje opiekuńcze** – dotyczą zmian podejmowanych w zakresie celów, treści i zmian organizacyjno-

⁵⁷ m.in. *Rozporządzenie MEN z dnia 30 listopada 2006 roku, zmieniające Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

technologicznych w ramach istniejących funkcji opiekuńczych w systemie edukacji,

- **innowacje przedmiotowe** – obejmujące działania dydaktyczno-metodyczne modyfikujące i zmieniające dotychczasowy program nauczania w obszarze konkretnego przedmiotu nauczania (np. język polski, matematyka, fizyka), a także w ujęciu interdyscyplinarnym (np. w ramach edukacji regionalnej, medialnej, europejskiej)

Klasyfikacja wdrażanych innowacji według rodzaju i sposoby samych rozwiązań innowacyjnych przedstawia się następująco:

- **innowacje metodyczne** – takie, które uwzględniają i obejmują zmiany w zakresie i sposobie nauczania (formy, metody i sposoby przekazywania i egzekwowania uczniowskiej wiedzy i umiejętności),
- **innowacje programowe** – uwzględniają wszelkie zmiany celów, treści i wymaganych osiągnięć w zakresie kształcenia i wychowania,
- **innowacje organizacyjne** – najczęściej są to zmiany strukturalne, związane z zarządzaniem,
- **innowacje technologiczne** – uwzględniają zmiany w obszarze technologicznych środków kształcenia, wychowania, opieki i terapii.

Rozpatrując innowacje według stopnia kreatywności można byłoby jeszcze wyszczególnić dwie ich kategorie – **pionierskie**, a więc takie, które posiadają cechy nowatorskie, w pewnym sensie eksperymentalne oraz **asymilacyjne**, czyli takie, których istotą jest przyswojenie, przystosowanie,

zintegrowanie czy adaptowanie nowych form, zasad bądź treści nauczania (wychowania) do wcześniej podejmowanych w tej dziedzinie praktyk, przynoszących dobre rezultaty (efekty).

Inne kryterium, określające rodzaj zmian innowacyjnych, klasyfikuje je w kategoriach – przekształcania, poszerzania, uzupełniania, zastąpienia, eliminowania, dostosowywania, wzmacniania oraz integrowania.

Na koniec warto jeszcze przeanalizować podział, uwzględniający samą istotę, a więc – źródła innowacji (w odniesieniu do jej pomysłodawców, czyli nauczycieli):

- **wynikające z autopsji**, czyli osobistego doświadczenia zawodowego, wówczas ich źródłem jest to wszystko, co wynika z tego doświadczenia,
- **adoptowane** – takie, których źródłem mogą być doświadczenia innych osób, które wcześniej z powodzeniem były przez te osoby realizowane, a teraz przystosowane do własnej koncepcji (powinna być odautorska zgoda),
- **adaptowane** – także przyswojenie koncepcji (wiedzy, doświadczeń) innego autora, stanowiące jednak zupełnie nową praktykę pedagogiczną.

BIBLIOGRAFIA:

1. Bereźnicki F. , *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Szczecin 2011.
2. Denek K., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.
3. Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo UAM, Toruń-Leszno 2005.
4. Denek K., *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Wyd. UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2010.
5. Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011.
6. Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011.
7. Dzierzgowska I., Wlazło S., *Mierzenia jakości pracy szkoły – przewodnik dla ewaluatora*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 10.
8. Elsner D., *Po co doskonalimy kwalifikacje zawodowe?*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2008, nr 3.
9. Grzesiak J., *Refleksyjność i autoewaluacja kompetentnych nauczycieli w szkole i w szkole wyższej*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Konin 2007.
10. Grzesiak J., *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*,

- [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009.
11. Grzesiak J., *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ, Kalisz-Konin 2011.
 12. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000.
 13. Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987.
 14. Kujawska M., *Model współczesnego nauczyciela*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo HUMANITAS, Sosnowiec 2011.
 15. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
 16. Lelonek M., *Współczesne rozumienie procesu nauczania-uczenia się*, [w]: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009.
 17. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994.
 18. Mastalski J., *Współczesne inhibitory dekomponujące ewaluację w edukacji*, [w]: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *W obliczu ewaluacji i innowacji*, Wydawnictwo UAM Poznań, PSNT, Kalisz-Szczecinek

2012.

19. Muszyński H., *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.
20. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna – szansa czy zagrożenie?*, Wydawnictwo Edukacyjne ROŻAK, Warszawa 2005.
21. Niemierko B., *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*, WSiP, Warszawa 2006.
22. Okoń W., *Sztuka oceniania*, WSiP, Warszawa 1990.
23. Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.
24. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1995.
25. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1998.
26. Parzęcki R., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w]: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
27. Pawelski L., *Od Platona do Korczaka. Zarys historii systemów wychowania*, Wydawnictwo MZDNOSiP, Szczecinek 2005.
28. Pawelski L., Urbanek B., *Wokół edukacji samorządowej*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010.
29. Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012.
30. Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szko-*

- lq*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2000.
31. Plewka Cz., Bednarski H., *Vademecum menadżera oświaty*, Wydawnictwo PWSZ, Radom 2000.
 32. Rutkowska M., Choroszczyńska M., *Twórczo znaczy aktywnie*, PWN, Warszawa 2002.
 33. Sawiński J.P., Urbanek B., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, Wydawnictwo CEN, Koszalin 2006.
 34. Stróżyński K., *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego*, Wydawnictwo ODN, Jelenia Góra 2000.
 35. Śliwerski B., *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Nowe w Szkole” 1997, nr 5.
 36. Urbanek B., *Mierzenie jakości pracy szkoły – podstawowe zagadnienia*, opracowanie na potrzeby doradców metodycznych, MZDNOSiP, Szczecinek 2005.
 37. Urbanek B., *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w:] C. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole* WSH TWP, Szczecin 2009.
 38. Urbanek B., Siek B., *„Nasz wspólny świat” – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010.
- Zaczyński W., *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.

Tekst nie był wcześniej publikowany
Bogdan Urbanek