

Agnieszka Herma, Agnieszka Książek

Znaczenie diagnozy
dla efektywności
procesu wspomagania
szkół i placówek oświatowych



Tekst: **Agnieszka Herma, Agnieszka Książek**

Agnieszka Herma – doktor nauk matematycznych, doradca metodyczny w zakresie matematyki, od 4 lat SORE w bielskim modelu wspomagania szkół i placówek edukacyjnych.

Agnieszka Książek – pedagog, coach, od 4 lat SORE i koordynatorka procesu wspomagania w bielskim modelu wspomagania szkół i placówek edukacyjnych.

Konsultacja merytoryczna:

Anna Płusa

Redakcja i korekta:

Anna Wawryszuk

Projekt okładki:

Barbara Jechalska

Redakcja techniczna i skład:

Anna Wawryszuk

Warszawa 2018

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji

Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	4
O bielskim modelu wspomagania	4
Krótką charakterystyką procesu wspomagania	4
Rola diagnozy w procesie wspomagania.....	5
Ścieżki doskonalenia.....	7

Wstęp

W poniższym artykule opisane zostały doświadczenia związane z procesem diagnozowania potrzeb szkoleniowych rad pedagogicznych placówek oświatowych, które uczestniczą w działaniach bielskiego modelu wspomagania w latach 2014–2018. Przedstawiona została również charakterystyka wybieranych przez nauczycieli obszarów szkoleniowych ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania kompetencji kluczowych uczniów.

O bielskim modelu wspomagania

W Bielsku-Białej od czterech lat realizowany jest nowy system wspomagania pracy szkół i placówek oświatowych. W latach 2014–2016 realizowany był on w formie pilotażu, który został zaprojektowany na podstawie wniosków i rekomendacji projektu systemowego „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół”. W pierwszym roku pilotażu jakościowego we wspomaganiu brało udział 9 placówek reprezentujących wszystkie etapy edukacyjne: 2 przedszkola, 2 szkoły podstawowe, 2 gimnazja oraz 3 szkoły ponadpodstawowe – 2 licea ogólnokształcące i zespół szkół technicznych. Drugi rok pilotażu (2015/2016) miał charakter ilościowy. Przystąpiły do niego łącznie 43 placówki ze wszystkich etapów edukacyjnych. W toku realizacji tych dwóch etapów opracowany został model wspomagania wraz z zestawem dokumentów umożliwiającym jego systemową realizację z zachowaniem najwyższej jakości. W latach 2016–2018 do wspomagania przystąpiło łącznie ponad 70 placówek. Opiekę nad procesem wspomagania w każdej z nich pełnią samorządowi organizatorzy rozwoju edukacji (SORE).

Model bielskiego systemu doskonalenia bazuje na rozwiązaniach rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji. Wdrażany jest jako konsekwencja projektów systemowych zmierzających do modernizacji polskiego systemu oświaty, w tym „Systemu doskonalenia nauczycieli opartego na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” oraz projektów wdrożeniowych, które były prowadzone przez powiaty w ramach Działania 3.5 „Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół” (Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki) w latach 2012–2015.

Krótką charakterystyka procesu wspomagania

Proces wspomagania prowadzony jest w bielskich placówkach oświatowych w cyklu rocznym i składa się z następujących etapów:

- diagnoza potrzeb rozwojowych i szkoleniowych rady pedagogicznej (wrzesień),
- planowanie procesu szkoleniowego (październik),
- realizacja i monitorowanie procesu szkoleniowego w radach pedagogicznych (listopad – kwiecień),
- ewaluacja efektów doskonalenia oraz ewentualna diagnoza potrzeb na kolejny rok szkolny (maj – czerwiec).

Z refleksji nauczycieli pełniących funkcję SORE oraz z materiałów ewaluacyjnych dotyczących procesu wspomagania wynika, że bardzo duży wpływ na efektywność procesu wspomagania, a także wdrażanie realnych działań na rzecz poprawy jakości pracy szkół i placówek oświatowych ma etap diagnozy. Na tym etapie określone są potrzeby doskonalenia nauczycieli odpowiadające sytuacji problemowej w każdej placówce, wyznaczające jej obszar rozwoju i jednocześnie determinujące przygotowanie odpowiedniej, zindywidualizowanej dla danej placówki oferty doskonalenia.

Rola diagnozy w procesie wspomagania

Doświadczenia zespołu SORE potwierdzają rekomendację projektu systemowego przedstawiającą diagnozę jako kluczowy, a często nawet decydujący element procesu wspomagania.

W opinii osób prowadzących procesy wspomagania w placówkach wyłania się grupa czynników decydujących o skuteczności procesu diagnostycznego i jego wpływu na efektywność dalszych etapów wspomagania. Należą do nich:

1. Współpraca z dyrektorem placówki w zakresie określenia potrzeb rozwojowych placówki oraz jego przywódczego zaangażowania we wdrażanie i monitorowanie procesu wspomagania. W realizacji wspomagania pierwszym ważnym zadaniem SORE jest spotkanie z dyrektorem placówki w celu przekazania niezbędnych informacji na temat przebiegu procesu wspomagania. W czasie spotkania należy też przybliżyć dyrektorowi jego rolę w tym procesie i wpływ na zaangażowanie nauczycieli w działania związane z własnym doskonaleniem.

Proces wspomagania ma wysoką skuteczność i trwałość, jeśli:

- dyrektor prezentuje zaangażowaną postawę wobec doskonalenia całej rady pedagogicznej,
- angażuje się w proces diagnostyczny, przedstawiając swoje stanowisko wobec potrzeb związanych z doskonaleniem,
- dialoguje z nauczycielami,
- angażuje się w dyskusję na forum rady zmierzającą do wyłonienia wspólnymi siłami tematyki rocznego doskonalenia rady pedagogicznej,
- aktywnie uczestniczy w szkoleniach i monitoruje wraz z SORE procesy wdrożeniowe, będące następstwem szkoleń.

2. Partycypacyjny charakter diagnozy potrzeb szkoleniowych w radzie pedagogicznej.

Z wielu różnych powodów decyzje dotyczące wyboru tematyki doskonalenia rad pedagogicznych podejmowane są często jednoosobowo lub w wąskim gronie i nie reprezentują potrzeb całości czy przynajmniej większości grona pedagogicznego. Następstwem takiego działania jest słabe zaangażowanie nauczycieli i mała skuteczność procesów doskonalenia.

Przeprowadzenie diagnozy w sposób partycypacyjny, tj. z dbałością o przestrzeń do dyskusji w całym gronie i możliwość wypowiedzi każdego uczestnika spotkania diagnostycznego, udrażnia procesy komunikacyjne. Często sprzyja też wyłonieniu wielu zagadnień problemo-

wych, które zasługują na pochylenie się nad nimi w czasie rocznego procesu doskonalenia. Najczęściej dla wsparcia procesu partycypacji wykorzystywane są techniki pracy z dużą grupą, np.:

- śnieżna kula,
- praca w małych zespołach (których celem jest umożliwienie wypowiedzi każdej z osób uczestniczących w spotkaniu diagnostycznym, a następnie wymiana swojej opinii z kilkoma innymi osobami),
- otwarta dyskusja.

Niejednokrotnie w wyniku takiej dyskusji w radzie pedagogicznej wyłonionych zostaje kilka różnorodnych i obszernych tematów doskonalenia. W związku z tym w finalnej fazie diagnozy wybór jednego, głównego tematu odbywa się drogą jawnego głosowania. Przeprowadzenie powyższej procedury umożliwia nauczycielom dyskusję, wymianę informacji, często także przedstawienie różnicy zdań w odniesieniu do omawianych tematów. Daje jednocześnie możliwość zaangażowania się w podejmowanie decyzji dotyczącej własnego doskonalenia. Proces ten owocuje także wzrostem zaangażowania rady pedagogicznej w realizację tematów szkoleniowych i wprowadzanie pożądanych zmian w aktywności dydaktycznej i wychowawczej w codziennej pracy.

3. Pogłębiona diagnoza – doprecyzowanie potrzeb i problemów wynikających z wybranego w drodze głosowania tematu doskonalenia. Podczas tego procesu SORE, stosując pogłębiające techniki diagnostyczne, doprecyzowuje i w rezultacie wyłania wraz z nauczycielami szczegółowe zagadnienia i problemy. To im powinny być poświęcone poszczególne warsztaty szkoleniowe i konsultacje wdrożeniowe. Przeprowadzenie pogłębionej diagnozy ułatwia efektywne zaplanowanie szkoleń i w konsekwencji pomaga ekspertowi/trenerowi tak przygotować się do pracy z daną radą pedagogiczną, by precyzyjnie odpowiedzieć na jej konkretne oczekiwania.

Z doświadczeń dotyczących przeprowadzania diagnoz w naszych placówkach wynika także, że za sprawą pogłębionej diagnozy nauczyciele dostrzegają głębsze przyczyny pojawiających się trudności w pracy z uczniami. Czasem skutkuje to wręcz zmianą deklarowanego wcześniej tematu doskonalenia na inny, który z ich perspektywy odsłania zasadnicze źródło problemu i może prowadzić do rozwiązania. Przykładem może być diagnoza pogłębiona prowadzona w radzie pedagogicznej, w której nauczyciele podjęli temat motywowania uczniów do nauki. Początkowo w swoich wypowiedziach charakteryzowali oznaki niskiej motywacji części uczniów i analizowali, w jakich działaniach przejawia się niższa motywacja do samodzielnej nauki. Następnie przy zastosowaniu techniki „3 x dlaczego” poszukiwali przyczyn niskiej motywacji i podczas wspólnej dyskusji doszli do wniosku, że prawdopodobnie za rzadko udzielają uczniom informacji zwrotnej, m.in. o ich postępach w nauce i możliwościach samodzielnego zdobywania wiedzy. W rezultacie roczne doskonalenie w opisanej radzie pedagogicznej skierowane zostało w stronę rozwijania kompetencji nauczycieli dotyczących udzielania uczniom bieżącej i motywującej informacji zwrotnej.

Z kolei w innej placówce nauczyciele również podjęli temat motywowania uczniów do nauki. Podczas prowadzonej w czasie pogłębionej diagnozy dyskusji zogniskowanej (w schemacie: fakty – emocje – rozwiązania – decyzje) doszli do wniosków związanych z umiejętnościami uczenia się uczniów. W rezultacie tematyka rocznego doskonalenia rady pedagogicznej związana była z rozpoznaniem stylów uczenia się uczniów i wzbogaceniem warsztatu dydaktycznego nauczycieli o techniki i metody sprzyjające zdiagnozowanym w poszczególnych klasach preferencjom uczenia się uczniów.

Ścieżki doskonalenia

Proces diagnostyczny w radach pedagogicznych ma charakter rozwojowy. Z perspektywy czterech lat wspomagania nasuwa się wniosek, że zaangażowanie nauczycieli w uczestnictwo w diagnozie, wyłanianie zagadnień problemowych, partycypacja w decyzjach dotyczących wyborów istotnych dla pracy nauczycieli w danej placówce tematów wzrasta wraz z czasem uczestnictwa w procesie wspomagania.

W większości placówek objętych procesem wspomagania diagnoza staje się najbardziej efektywna w drugim i trzecim roku wspomagania. Wyłaniane problemy są, wspólne dla większości lub całej rady pedagogicznej i najczęściej nakierowane na zaspokajanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.

Analiza przebiegu wspomagania realizowanego w placówkach uczestniczących w procesie od czterech lat pozwala wskazać wyraźną tendencję dotyczącą kierunków rozwojowych wybieranych przez rady pedagogiczne. W pierwszym roku uczestnictwa rady koncentrują się na rozwoju własnym, za obszar do rozwoju wybierając np.:

- Wzmocnienie kompetencji nauczycieli w zakresie planowania i organizacji zajęć taneczno-muzyczno-ruchowych.
- Wzmocnienie współpracy między nauczycielami poprzez rozwój kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych.
- Rozwijanie kompetencji grona pedagogicznego w obszarze komunikacji jako czynnika warunkującego efektywną współpracę w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

W kolejnych latach daje się zauważyć, że nauczyciele w procesie diagnozy koncentrują się na współpracy z rodzicami i intensyfikowaniu oddziaływań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Za obszary dotyczące współpracy z rodzicami wybierają przykładowo:

- Wzmocnienie współpracy między nauczycielami a rodzicami poprzez rozwój kompetencji komunikacyjnych, budowanie współpracy i dobrej relacji z rodzicami.
- Wzmocnienie kompetencji nauczycieli w zakresie efektywnej współpracy z rodzicami.

Obszary dotyczące kompetencji kluczowych uczniów obejmują takie tematy jak:

- Kształtowanie kompetencji kluczowych w rozwoju dziecka, stwarzanie warunków do samodzielnego eksplorowania świata, eksperymentowanie, doświadczanie z uwzględnieniem realizacji pojęć matematycznych.
- Poszerzenie kompetencji wychowawczych w zakresie zachęcania dzieci do współpracy, samodzielności, stosowania konsekwencji oraz rozwiązywania konfliktów.
- Rozwijanie kompetencji grona pedagogicznego w zakresie motywowania uczniów do aktywnego uczenia się.

Poniżej przedstawione zostało procentowe zestawienie preferowanych obszarów doskonalenia wybieranych przez placówki z podziałem na trzy kategorie:

N – wzmacnianie przez nauczycieli własnych kompetencji dydaktycznych i wychowawczych;

R – wzmacnianie kompetencji w zakresie współpracy z rodzicami;

K – wspomaganie nauczycieli w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów;

Rok szkolny	2014/2015			2015/2016			2016/2017			2017/2018		
Kategoria	N	R	K	N	R	K	N	R	K	N	R	K
odsetek placówek	90%	10%	-	52%	13%	35%	37%	9%	54%	39%	6%	55%

Analiza wdrożeń realizowanych w placówkach uczestniczących we wspomaganie pozwala zdefiniować cztery typy ścieżek doskonalenia:

- $N \rightarrow N \rightarrow N$ – ta kategoria obejmuje rady pedagogiczne, które w toku procesowego wspomaganie w kolejnych latach ukierunkowały swoje doskonalenie na rozwijanie kompetencji własnych;
- $R \rightarrow N \rightarrow K$ – ta kategoria opisuje nauczycieli, którzy przystąpili do procesu z przekonaniem, że obszar do rozwoju powinien dotyczyć pracy z rodzicami, dopiero w kolejnych dwóch latach dostrzegli potrzebę zmiany w sobie i sposobie pracy z uczniami;
- $N \rightarrow K \rightarrow K \rightarrow N$ – w tej grupie znalazły się rady pedagogiczne, które rozpoczęły proces ukierunkowany na rozwój własny i z czasem dostrzegły konieczność własnego rozwoju w kontekście wspomaganie rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów;
- $N \rightarrow K \rightarrow R$ – ta kategoria odnosi się do placówek, które uznały za konieczne doskonalenie nauczycieli w kontekście rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów z równoczesnym uwzględnieniem istotnej roli rodziców w tym procesie.

Wyłaniająca się z tej kategoryzacji tendencja wskazuje na naturalne ukierunkowanie procesu doskonalenia na wspomaganie nauczycieli w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów. Poniżej przedstawiona została przykładowa statystyka dotycząca wyboru kompetencji kluczowych rozwijanych w ramach doskonalenia nauczycieli w procesie wspomaganie w latach 2015/2016 i 2016/2017:

- kompetencje matematyczne – 12 placówek;
- kompetencje informatyczne – 4 placówki;
- kompetencje społeczne i obywatelskie – 13 placówek;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej – 12 placówek;
- umiejętność uczenia się – 25 placówek.

Powyższe dane w naszym rozumieniu ilustrują, że rady pedagogiczne dostrzegają konieczność zmiany roli nauczyciela w procesie edukacyjnym od nauczania do uczenia się uczniów. Wyrażna tendencja prowadząca od zwiększania własnych kompetencji dydaktycznych i wychowawczych w kierunku rozwijania kompetencji kluczowych uczniów wskazuje, że nauczyciele rozumieją szansę, jaką daje uczniowi rozwinięty zasób kompetencji kluczowych. Jest to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw towarzyszących rozwiązywaniu złożonych problemów teoretycznych i praktycznych. W konsekwencji przygotowuje ucznia nie tylko do przejścia kolejnych etapów edukacyjnych, ale przede wszystkim do aktywnego i satysfakcjonującego życia zawodowego oraz sprawnego i efektywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy.