



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

TRENDY

internetowe czasopismo edukacyjne

NR 2/2012

ISSN 2299-1786

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcjatrendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład:

Paweł Jaros

Redakcja językowa:

Katarzyna Gańko, Elżbieta Gorazińska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2012

Szanowni Czytelnicy,
zapraszamy do lektury drugiego numeru TRENDÓW, którego tematem przewodnim są: ocenianie, egzaminy, ewaluacja – jakość w edukacji, czyli mimo zbliżających się wakacji nawiązujemy do kończącego się roku szkolnego.

W artykułach przedstawiliśmy wiele informacji na temat funkcjonowania systemu egzaminów zewnętrznych. Skupiliśmy się przede wszystkim na egzaminie gimnazjalnym, który w tym roku po raz pierwszy odbył się w nowej formule. Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w *Rozmowie z...* zaprezentował swoją instytucję nie tylko jako miejsce tworzenia arkuszy egzaminacyjnych, lecz także jako ważny ośrodek podnoszenia jakości pracy szkoły. Innym wątkiem uczyniliśmy problem wykorzystania wyników egzaminów, zarówno w odniesieniu do zdających, ich szkół, jak i całego systemu egzaminacyjnego. Na uwagę zasługują także materiały przygotowane przez realizowane w ORE projekty systemowe, których efektem jest dążenie do podnoszenia jakości pracy szkół. Interesujące dla nauczycieli, ale i uczniów, którzy w przyszłym roku szkolnym przystąpią do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, będą wskazówki ułatwiające skuteczne przygotowania do egzaminu.

Mamy nadzieję, że teksty z tego wydania pozwolą trochę inaczej spojrzeć na problem sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, który dotyczy przede wszystkim procesu ewaluacji określonego etapu kształcenia, a nie jedynie ocen uzyskiwanych przez zdających.

Z serdecznymi, wakacyjnymi pozdrowieniami
Zespół redakcyjny



Szanowni Państwo,

z okazji rozpoczynających się wakacji życzymy wszystkim pracownikom oświaty słonecznych i pogodnych dni. Niech nadchodzący letni wypoczynek pozwoli Państwu nabrać sił do podejmowania wyzwań i realizacji zadań w nowym roku szkolnym.

Wszystkim uczniom życzymy udanego i bezpiecznego wypoczynku, niepowtarzalnych wrażeń oraz ciekawych przygód. Rodzicom – wielu radosnych chwil spędzonych wspólnie z dziećmi.

Dyrekcja i Pracownicy Ośrodka Rozwoju Edukacji

ROZMOWA Z...

Rozmowa z... Arturem Gałęskim, dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej	06
---	----

OCENIANIE, EGZAMINY, EWALUACJA – JAKOŚĆ W EDUKACJI

Ścieżki rozwoju egzaminu gimnazjalnego	12
Egzaminacyjne ABC	21
Konstruowanie narzędzi ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych w szkole	23
Współczesna szkoła wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych	30
Ewaluacja w edukacji obywatelskiej	38
Zdawania egzaminów można i trzeba się uczyć	42
Nie ściągaj! O potrzebie kampanii na rzecz uczciwości edukacyjnej	47
Gra w rankingi	53
Psychologiczne i społeczne aspekty procesu oceniania	59
Jak mam pokochać moje dziecko? Nie miałem od kogo się tego nauczyć	64

PROJEKTY UNIJNE DLA OŚWIATY

Ewaluacja programu nauczania	72
Oferty doskonalenia nauczycieli	78
O ewaluacji po dwóch latach – różne perspektywy	85

CYFROWA SZKOŁA

Wybrane aspekty oceniania i ewaluacji w nauczaniu z wykorzystaniem e-learningu	106
Od „Ala ma kota” do e-matury, czyli dokąd zmierza szkolny podręcznik	114

DROGOWSKAZY PRAWNE

Nowości w prawie oświatowym	119
Podstawy prawne dotyczące egzaminów zewnętrznych	120

Rozmowa z...

Rozmowa z... Arturem Gałęskim, dyrektorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Agnieszka Pietryka: Sezon egzaminacyjny w pełni – trwa letnia sesja egzaminacyjna. Najważniejszym z egzaminów w tej sesji był egzamin gimnazjalny. Czy Pana zdaniem zdał on egzamin?

Artur Gałęski: Tak, zdał swój egzamin bardzo dobrze. Wyniki pokazują, że obawy niektórych komentatorów nie sprawdziły się. Twierdzili oni, że podzielenie dotychczasowej części humanistycznej na dwa arkusze – z języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie oraz części matematyczno-przyrodniczej na arkusze z matematyki i przedmiotów przyrodniczych pokaże, że z wiedzą gimnazjalistów z tych przedmiotów jest bardzo źle. W poprzednich edycjach egzaminu zadania z historii stanowiły niewielką część arkusza, podobnie było z zadaniami z przedmiotów przyrodniczych. Kiedy w ubiegłym roku w arkuszu humanistycznym pojawiło się dziewięć zadań z historii, obniżył się średni wynik uzyskany przez zdających. Tegoroczne wyniki pokazały jednak, że gimnazjaliści dobrze poradzili sobie z nowymi arkuszami, średni wynik wahał się w granicach 50–60% punktów. A trzeba pamiętać, że zadania w arku-

szach nie były najłatwiejsze. Sprawdzały, w jakim stopniu gimnazjaliści opanowali wymagania szczegółowe i ogólne zapisane w nowej podstawie programowej. O ile spełnienie większości wymagań szczegółowych nie powinno stanowić większego problemu, o tyle spełnienie wymagań ogólnych jest już nie lada wyzwaniem. Wszystkie wymagania ogólne w podstawie programowej opisują umiejętności złożone, takie jak np. rozumowanie w naukach ścisłych i przyrodniczych. Znaczna część zadań w arkuszach odwoływała się właśnie do tych wymagań. Rozwiązanie zadań, w tym wielu zamkniętych, wymagało zaangażowania bardziej złożonych procesów myślowych, np. kojarzenia faktów, przetwarzania zdobytych wiadomości i doświadczeń, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, krytycznego myślenia, wnioskowania. Część zadań sprawdzała tok rozumowania, jaki poprzedzał albo warunkował odpowiedź. Doskonałym przykładem może tu być zadanie 17. z matematyki sprawdzające umiejętność argumentowania – zdający poradziła z nim sobie bardzo dobrze. Egzamin wskazał również te umiejętności, z którymi gimnazjaliści radzą

sobie jeszcze trochę słabiej, ale to również cenna lekcja dla nas wszystkich. Jeżeli wiemy, z czym uczniowie mają problem, jesteśmy w stanie pomóc im go przezwyciężyć. Potrzeba poprawienia jakości informacji zwrotnej przyświecała również decyzji o podziale poszczególnych części na zakresy zawierające zadania z ograniczonej grupy przedmiotów, a czasem tylko jednego przedmiotu.

AP: Od września 2012 r. reforma programowa wkroczy w progi szkół ponadgimnazjalnych. Czy wspomnianym zmianom będą towarzyszyć zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych, a jeśli tak, to na czym będą polegały i kiedy dowiedzą się o nich uczniowie, nauczyciele, rodzice?

AG: Oczywiście, system egzaminów zewnętrznych będzie musiał zostać dostosowany do nowej podstawy programowej. Oznacza to, że modyfikacji ulegnie zarówno sprawdzian w VI klasie szkoły podstawowej, jak i matura. Od 2015 r. wszystkie egzaminy będą oparte na wymaganiach określonych w nowej podstawie programowej. ▶

Artur Gałęski

Absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego, magister historii. Po ukończeniu studiów rozpoczął pracę w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Nowogardzie, a następnie pracował w szkolnictwie publicznym i niepublicznym. W 1999 roku został wicekuratorem w Zachodniopomorskim Kuratorium Oświaty w Szczecinie. W roku 2000 rozpoczął pracę w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, gdzie jako doradca wicepremiera i ministra pracy zajmował się sprawami edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. W roku 2002 został wybranym radnym Rady Powiatu Goleniowskiego, gdzie pracował w Komisji Oświaty. W latach 2007–2008 był wiceburmistrzem Nowogardu, a po wygranej konkursie na stanowisko zachodniopomorskiego kuratora oświaty powrócił do pracy w Kuratorium Oświaty w Szczecinie w lutym 2008 roku. Od 1 lipca 2011 r. obejmuje stanowisko dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Źródło: strona internetowa [Ministerstwa Edukacji Narodowej](#)

► Zmiana dotyczyć będzie nie tylko jakości zadań, lecz także [formuły organizacyjnej egzaminu](#). Na czym dokładnie będą polegały te zmiany, uczniowie, nauczyciele i rodzice dowiedzą się z „Informatorów”, które zostaną opublikowane w sierpniu 2013 r.

AP: Jednym z zadań CKE jest analiza wyników sprawdzianów i egzaminów. Jakie znaczenie dla Pana instytucji mają wnioski z tych analiz, czy wykorzystujecie je do podnoszenia jakości systemu egzaminacyjnego w Polsce?

AG: Wyniki każdego egzaminu są dokładnie analizowane. Rezultaty tych analiz podajemy do wiadomości publicznej dwukrotnie. Pierwsze, bardzo wstępne, są publikowane mniej więcej w tym samym czasie, kiedy uczniowie otrzymują zaświadczenia o wynikach albo świadectwa, czyli pod koniec maja w przypadku sprawdzianu i pod koniec czerwca w przypadku egzaminu gimnazjalnego i matury. Kolejny, dużo dokładniejszy raport jest publikowany pod koniec sierpnia. Oprócz analiz statystycznych zawiera on również omówienie zadań i wskazówki dydaktyczne dla nauczycieli. Wnioski, jakie płyną z analizy wyników, są również brane pod uwagę w procesie przygotowywania kolejnych edycji egzaminu oraz podczas opracowywania nowych egzaminów. System egzaminacyjny

w Polsce jest wciąż bardzo młody, egzaminy zewnętrzne są częścią polskiej rzeczywistości od zaledwie jedenastu lat, a w przypadku matury – tylko ośmiu. System potrzebuje czasu, żeby się udoskonalić. Analiza wyników egzaminu oraz tego, które zadania wypadły bardzo dobrze, a które trochę słabiej, próba zrozumienia, dlaczego dane zadanie nie działało idealnie – wszystko to daje pracownikom możliwość doskonalenia swojego warsztatu zawodowego, a dzięki temu – tworzenia lepszych egzaminów.

AP: Innym zadaniem jest przygotowanie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania. Jakie działania są realizowane w tym zakresie w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisjach egzaminacyjnych?

AG: Są to przede wszystkim szkolenia dla kandydatów na egzaminatorów oraz kursy doszkalające dla egzaminatorów tych egzaminów, które są modyfikowane. W ciągu dwóch ostatnich lat w okręgowych komisjach egzaminacyjnych przeszkolonych zostało ponad dziesięć tysięcy osób pracujących jako egzaminatorzy. Byli to przede wszystkim egzaminatorzy egzaminu gimnazjalnego, ale nie tylko. W związku ze zmianą części ustnej egzaminu maturalnego z języków obcych

oraz egzaminu pisemnego z języków obcych na poziomie dwujęzycznym konieczne było doszkolenie osób, które już są egzaminatorami oraz przeszkolenie nowych.

AP: Wiele działań w systemie edukacji jest wspieranych przez środki unijne. Jakie projekty realizuje CKE i jakie korzyści będą z nich mieli nauczyciele i uczniowie?

AG: Do projektów systemowych aktualnie realizowanych przez CKE należą: „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania”, „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)”, „Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”, „Pilotaż nowych egzaminów maturalnych”, „Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe”, „Budowa banków zadań”, „Szkolenia pracowników i współpracowników systemu egzaminów zewnętrznych oraz rozwój współpracy międzynarodowej, w tym realizacja projektów ponadnarodowych”.

W szerokim ujęciu grupę beneficjentów projektów stanowią wszystkie osoby, które przystępują do egzaminów. Realizowane projekty służą wspieraniu oceniania zewnętrznego. Działania podejmowane w projektach przyczyniają się do zwiększenia porównywal-

►ności, trafności i rzetelności wyników egzaminacyjnych, ponieważ ocenianie zewnętrzne jest ocenianiem diagnozującym stopień opanowania przez uczniów wybranych umiejętności dla zagwarantowania porównywalności i obiektywizmu w ocenie uzyskanych efektów uczenia się.

System egzaminów zewnętrznych jest ważnym elementem polskiego systemu oświaty. Co roku zdający, ich rodzice oraz opinia publiczna są zainteresowani wynikami przeprowadzanych sprawdzianów i egzaminów. Wyniki egzaminów są istotnym wskaźnikiem jakości pracy szkół. Dlatego też ich rzetelność i porównywalność stanowią o jakości systemu edukacji.

Egzaminy szkolne przeprowadzane w sposób jednolity w skali kraju pełnią wiele funkcji. Trzy najważniejsze to: wyznaczanie stopnia spełniania przez uczniów wymagań programowych, ewaluacja pracy szkół oraz monitorowanie procesów edukacyjnych.

Metoda edukacyjnej wartości dodanej, rozwijana w ramach projektu systemowego Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)” jest ważnym instrumentem statystycznym wykorzystującym wyniki egzaminacyjne do ewaluacji pracy szkół.

Jednolite egzaminy pozwalają spojrzeć nauczycielom, uczniom, rodzicom oraz samorządom na wyniki nauczania z szerszej perspektywy. Porównywalność wyników w skali całej Polski umożliwia przyjrzenie się osiągnięciom szkolnym z punktu widzenia kraju, województwa czy gminy. Jednak obraz nauczania szkolnego widziany tylko przez pryzmat wyników końcowych nauczania jest dalece niepełny. Równie ważny, a nawet ważniejszy, jest postęp, jaki robią uczniowie przez kilka lat nauki w danej placówce. Metoda edukacyjnej wartości dodanej pozwala w sposób poprawny statystycznie wymierzyć wkład szkoły w ten postęp, dzięki temu staje się nieocenionym narzędziem analizy wyników nauczania.

Metoda edukacyjnej wartości dodanej służy przede wszystkim szkołom. To dyrektorzy i nauczyciele mogą dzięki właściwej analizie wyników egzaminacyjnych zobaczyć mocne i słabe strony nauczania w swojej placówce. Wnikliwe przyjrzenie się rezultatom testów egzaminacyjnych dostarcza ważnych przesłanek do formułowania planów rozwoju szkoły, pozwala ocenić skuteczność już podjętych działań. Ewaluacja prowadzona przez samą placówkę w celu poprawy swojego funkcjonowania to najważniejszy obszar wykorzystania wyników egzaminacyjnych, a tym samym i metody edukacyjnej wartości dodanej. Beneficjentami autoewaluacji stają

się uczniowie, którzy mają szansę uczyć się w szkołach nauczających skuteczniej. Liczne szkoły gimnazjalne są już zaawansowanymi użytkownikami metody edukacyjnej wartości dodanej, co roku korzystają z prostej aplikacji komputerowej Kalkulator EWD Plus dostępnej na stronie [projektu](#).

Metoda edukacyjnej wartości dodanej służy też nadzorowi szkolnemu. Porównywalne wyniki egzaminów pozwalają na obiektywną ewaluację zewnętrzną szkół. Użycie tej metody umożliwia skupienie uwagi na tym, co w nauczaniu najważniejsze, czyli na postępach uczniów w danym cyklu nauczania. Już od kilku lat dostępne są online wskaźniki egzaminacyjne dla około sześciu tysięcy gimnazjów i ponad trzech tysięcy liceów ogólnokształcących i techników.

Kolejnym potencjalnym użytkownikiem metody edukacyjnej wartości dodanej są samorządy. Bez wchodzenia w kompetencje nadzoru pedagogicznego mogą one monitorować efektywność nauczania w szkołach na swoim terenie.

W końcu metoda edukacyjnej wartości dodanej dostarcza wskaźników, które mogą być przydatne dla rodziców i uczniów przy wyborze szkoły. Które liceum w moim mieście ma najwyższe wyniki maturalne, które nie tylko ma wysokie wyniki końcowe, lecz także daje ►

► *duże szanse na postęp? To ważne pytania dla absolwenta gimnazjum i jego rodziców. Czytelna, graficzna postać wskaźników egzaminacyjnych prezentowanych na stronie projektu pozwala nawet laikowi szybko zorientować się, która z rozpatrywanych szkół naucza skuteczniej. Oczywiście dla rodziców i uczniów wyniki egzaminacyjne powinny być tylko jedną z przesłanek wyboru szkoły, być może wcale nie najważniejszą.*

W projekcie „Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych” podejmowane są działania umożliwiające osiągnięcie celu ukierunkowanego na stworzenie narzędzia polityki edukacyjnej, pozwalającego na systematyczne i ciągle doskonalenie jakości funkcjonowania szkoły na pierwszym etapie kształcenia oraz wspierającego podnoszenie jakości kształcenia i efektywności całej szkoły podstawowej.

W ramach projektu prowadzono badania umiejętności uczniów klas trzecich ze szkół podstawowych. Badania te realizowane były w cyklu trzyletnim na reprezentatywnej próbie uczniów, pod koniec roku szkolnego. Ponadto prowadzono również badania umiejętności uczniów klas czwartych, które pozwoliły m.in. na zaobserwowanie zmian w podstawowych umiejętnościach uczniów, które zaszły w ciągu kilku początkowych miesięcy nauki w II etapie kształcenia. Od 2011 roku realizowane

jest Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów, którego celem jest dostarczenie szkołom dodatkowych informacji o poziomie wiadomości i umiejętności, jakie mają uczniowie kończący klasę trzecią oraz materiałów mogących stać się podstawą do refleksji nad sposobem funkcjonowania szkoły i sposobami doskonalenia jej codziennej praktyki.

W projekcie założono osiągnięcie następujących rezultatów: udostępnianie szkołom narzędzi pozwalających na systematyczne badanie umiejętności uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej, opracowanie raportów badawczych dotyczących wyników prowadzonych badań, adresowanych do decydentów, przygotowanie informacji o wynikach badań dla dyrektorów szkół, nauczycieli szkół podstawowych (klas I–III oraz klas IV–VI), doradców metodycznych (obu poziomów nauczania), osób kształcących i doskonalących nauczycieli, publikacje o charakterze dydaktycznym i metodycznym kierowane do nauczycieli nauczania początkowego i klas IV–VI oraz dyrektorów szkół.

AP: Na stronie CKE znajdują się informacje o e-ocenianiu. Proszę wyjaśnić, kiedy i jakich egzaminów będzie ono dotyczyć? Moim zdaniem to bardzo ciekawy i innowacyjny projekt, który zainteresuje środowisko edukacyjne.

AG: Projekt „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania” stanowi kolejny etap realizowanego w latach 2010–2011 projektu „Przygotowanie systemu informatycznego do e-oceniania”. Jego celem było pozyskanie oprogramowania potrzebnego do oceniania prac egzaminacyjnych i wykorzystanie narzędzi elektronicznych do modernizacji polskiego systemu egzaminów zewnętrznych. Bieżący projekt polega na wdrożeniu zakupionej w 2011 roku aplikacji Scoris do oceniania prac egzaminacyjnych na komputerze, co podniesie jakość oceniania, zwiększy obiektywizm, porównywalność i rzetelność wyników egzaminów oraz zmniejszy presję czasową oceniania prac egzaminacyjnych (e-ocenianie prowadzone docelowo na domowych komputerach egzaminatorów nie musi ograniczać się do weekendów i ustalonych godzin pracy ośrodków oceniania).

Nowa technologia oceniania zapewnia pełną anonimowość zdających. Wynik egzaminu powstaje jako rezultat pracy kilku egzaminatorów specjalizujących się w ocenianiu określonych typów zadań, zatem uczeń otrzymuje rzetelny wynik bez obawy, że ktokolwiek zidentyfikował jego pracę lub że egzaminator subiektywnie ją oceniał. Z kolei nauczycielom-egzaminatorom wdrożenie e-oceniania zapewni większy komfort pracy, zmniejszy presję czasową i umożliwi specjalizację w ocenianiu zadań, a ponadto zwiększy ich kompetencje ►

► dzięki szkoleniom organizowanym w ramach projektu. Inny sposób komunikowania się egzaminatora z zarządzającymi e-ocenianiem oraz ścisła kontrola jakości oceniania spowodują wzrost odpowiedzialności za ocenę każdego zadania.

W pierwszej kolejności e-ocenianie zostanie zastosowane podczas sprawdzania prac po-prawkowego egzaminu maturalnego z matematyki w 2012 r. Na masową skalę e-ocenianie zostanie wykorzystane do sprawdzania prac egzaminu gimnazjalnego z matematyki

w 2013 r. W obydwu sesjach e-ocenianie będzie przeprowadzane równoległe z ocenianiem tradycyjnym.

AP: Dziękuję za rozmowę.

Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – konferencja w MEN

21 czerwca w siedzibie MEN odbyła się konferencja prasowa Ministra Edukacji Narodowej z udziałem dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych **Michała Federowicza** oraz dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej **Artura Gałęskiego**. W trakcie konferencji **dr Magdalena Szpotowicz** z Pracowni Języków Obcych IBE przedstawiła informacje na temat wyników pierwszego cyklu Europejskiego Badania Kompetencji Językowych.

Pierwsze Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (ESLC) 2011 to, przeprowadzone z inicjatywy Komisji Europejskiej, międzynarodowe badanie umiejętności młodzieży w zakresie języków obcych. Do badania każdy z krajów przystępował dobrowolnie. Badanie zostało zrealizowane w 2011 r. po raz pierwszy i wzięło w nim udział 14 krajów (w tym 16 wspólnot językowych, licząc

osobno w Belgii wspólnoty flamandzką, frankofońską i niemieckojęzyczną). Polskę zgłosiło Ministerstwo Edukacji Narodowej, które zleciło wykonanie badania w naszym kraju Instytutowi Badań Edukacyjnych.

Dzięki możliwości porównania wyników polskich uczniów z uczniami innych systemów edukacji zyskamy wiedzę, dzięki której będzie można przeprowadzić działania w konkretnych obszarach wskazanych badaniem i poprawiać edukację językową w polskich szkołach. Celem badania było zgromadzenie rzetelnych i porównywalnych danych dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych w Europie, a docelowo – stworzenie Europejskiego Wskaźnika Kompetencji Językowej. Wskaźnik ma posłużyć wyznaczeniu benchmarków dla języków obcych w edukacji szkolnej, czyli rekomendowanego poziomu

osiągnięć uczniów w Europie. Jest to działanie zbieżne z ustalaniem benchmarków w innych obszarach działań na rzecz „Strategii Edukacja i Szkolenia 2020”.

Kolejne cykle badawcze umożliwić mają ukazanie dynamiki zmian w poziomie umiejętności uczniów oraz głębszą analizę europejskich i krajowych rozwiązań w zakresie nauczania języków obcych. Następny cykl planowany jest na rok 2016. Badanie to ma więc szansę funkcjonować podobnie jak badanie międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA), którego polskie wyniki z edycji na edycję są coraz lepsze, gdyż system edukacji uwzględnia konieczność poprawy we wskazanym badaniem zakresie.

[Wstępna prezentacja wyników badania](#)
Źródło: strona internetowa [Instytutu Badań Edukacyjnych](#)



Od lewej: Artur Gałęski, Krystyna Szumilas, Michał Federowicz

Temat numeru:
**Ocenianie, egzaminy,
ewaluacja – jakość w edukacji**

Ścieżki rozwoju egzaminu gimnazjalnego

Dokąd zmierza egzamin gimnazjalny? Czy możliwa jest zamiana tradycyjnego, „papierowego” systemu oceniania na e-ocenianie? Czy młodzież gimnazjalna już całkiem niedługo będzie zdawać swój egzamin na ekranach komputerów? Artykuł pomoże odpowiedzieć na te i inne pytania oraz skłoni do refleksji nad przyszłością egzaminu gimnazjalnego (i w ogóle – egzaminów zewnętrznych i ich oceniania) zarówno entuzjastów wykorzystania systemów elektronicznych, jak i tych, którzy są do nich nastawieni sceptycznie.

Pierwszy dziesięcioletni cykl egzaminu gimnazjalnego, który rozpoczął się wraz z powstaniem gimnazjum i egzaminów zewnętrznych, zakończył się w 2011 roku. W tym okresie (2002–2011) egzamin był przygotowywany i przeprowadzany w myśl standardów wynikających z obowiązującej wówczas podstawy programowej, według tych samych założeń merytorycznych, pomiarowych i statystycznych dla każdego rocznika zdających. Warto zauważyć, że do tej pory egzamin w zasadzie nie zmieniał się w obrębie jego dwóch części – humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Przeobrażenia zaczęły się w 2009 roku, gdy rozszerzono go o język obcy nowożytny zdawany na jednym poziomie, natomiast w kwietniu 2012 gimnazjaliści, kształceni już zgodnie z nową podstawą programową, przystąpili po raz pierwszy do egzaminu w nowej formule. W jego części humanistycznej zostały wyodrębnione **język polski** (arkusz egzaminacyjny złożony z zadań otwartych i zamkniętych) i **historia z wiedzą o społeczeństwie** (arkusz z zadaniami

zamkniętymi). Z kolei w części matematyczno-przyrodniczej wydzielono **matematykę** (arkusz z zadaniami otwartymi i zamkniętymi) oraz **przedmioty przyrodnicze** (arkusz z zadaniami zamkniętymi). Formułę egzaminu z języka obcego nowożytnego wzbogacono o część zaawansowaną na poziomie rozszerzonym, która w odróżnieniu od egzaminu na poziomie podstawowym zawiera nie tylko zadania zamknięte, lecz także otwarte.

Rezultaty ze wszystkich sześciu zakresów nowego egzaminu, które są brane pod uwagę podczas rekrutacji absolwentów gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej, trafiają do szkół pod koniec czerwca. Do oceny wyników egzaminu w nowej formie należy podejść z rozwagą, konieczna jest refleksja. Zmieniła się nie tylko podstawa programowa, lecz także formuła egzaminu. Przekształcono cały konstrukt (ang. *construct*), na którym bazują przygotowanie i ocena wyników nowego egzaminu – ideę, typy zadań, relacje zadań egzaminacyjnych

w stosunku do umiejętności kształconych zgodnie z nową podstawą.

Na początku kolejnego rozdziału w historii egzaminu gimnazjalnego nasuwa się kilka pytań. Czy podobnie jak w poprzedniej dekadzie czeka nas długoterminowy stabilny okres tego doniosłego już egzaminu? W jakim zakresie będzie on doskonalony? Możemy przewidywać różne warianty jego rozwoju, a prawdopodobieństwo wystąpienia określonych scenariuszy zależy od działań związanych m.in. z odpowiedziami na zamieszczone poniżej pytania.

Czy możemy oczekiwać zmiany skali komunikowania wyników, pomimo zapisu w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych głoszącego, że wyniki komunikowane są w skali procentowej pochodnej od wyników surowych ▶



▶ (podobnie jak dla egzaminu maturalnego) i dodatkowo w skali centylowej (w której przedstawiane jest ułożenie wyniku danego ucznia w rozkładzie wyników wszystkich uczniów piszących ten sam test)?

Czy w najbliższych latach możemy się spodziewać kotwiczenia, zrównywania i kalibrowania wyników egzaminów uzyskiwanych z zastosowaniem różnych arkuszy egzaminacyjnych tak, aby niwelowane były różnice wynikające z nieuniknionych wahań trudności arkuszy egzaminacyjnych pomiędzy latami a także edycjami egzaminu w tej samej sesji (termin główny i termin dodatkowy)?

Czy w przyszłym roku lub w najbliższych latach czeka nas zmiana technologii oceniania zadań otwartych, czyli przejście od tradycyjnego oceniania na oryginalnych pracach uczniów do oceniania na ekranie monitora na podstawie skanów zadań (tzw. e-ocenianie)?

Czy w naszym systemie egzaminacyjnym możliwe jest przejście od „papierowego” egzaminu do egzaminu zdawanego online przy komputerze (e-egzamin) z wykorzystaniem szerokiej gamy typów zadań, które nie są dostępne na tradycyjnym egzaminie?

Zanim przejdziemy do rozważenia czterech problemów zasygnalizowanych w py-

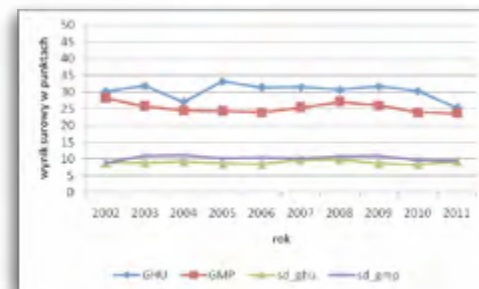
taniach, zatrzymajmy się przez chwilę na dziesięcioletniej przeszłości egzaminu gimnazjalnego. Nie będę wnikał w zagadnienia dotyczące oceny egzaminu z punktu widzenia jego roli i wyników, poziomu poszczególnych grup umiejętności przewidzianych do sprawdzania i sprawdzanych na egzaminie, gdyż nie stanowi to przedmiotu tego artykułu. Jest to bowiem zadanie adresowane do dydaktyków przedmiotów, które obejmuje egzamin gimnazjalny, i wymaga ono rzetelnego, starannie zaplanowanego studium.

Komunikowanie wyników egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2011

Dotychczas dla egzaminu gimnazjalnego wyniki komunikowane były uczniom jako suma punktów uzyskanych za rozwiązanie poszczególnych zadań. Taką skalę nazywamy **skalą wyników surowych**. Jej istotnym mankamentem jest to, że przedziały pomiędzy poszczególnymi jej stopniami nie są równe. Różnica pomiędzy 15. a 16. punktem z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej niekoniecznie równa się różnicy jednego punktu pomiędzy 48. i 49. Ponadto wynik np. 35 punktów w 2004 roku może oznaczać całkiem co innego niż ten sam wynik uzyskany na egzaminie rok później, a to z powodu nieuniknionej fluktuacji trudności arkuszy egzaminacyjnych zastoso-

wanych w kolejnych latach. Na **rysunku 1** przedstawiono średnie dla wyników surowych w kolejnych latach uzyskane przez wszystkich gimnazjalistów piszących egzamin z wykorzystaniem arkusza standardowego dla części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz miary rozrzutu (dyspersji) wyników, czyli odchylenia standardowe.

Niestety, wyniki przedstawione na **rysunku 1** nie uprawniają nas do wyciągania jakichkolwiek wniosków na temat zmian w poziomie osiągnięć gimnazjalistów na przestrzeni dziesięciu lat. Każdy z tych wyników zależy nie tylko od poziomu umiejętności gimnazjalistów piszących egzamin i od towarzyszącego pomiarowi losowego błędu pomiaru, lecz także od trudności zastosowanego w danym roku arkusza egzaminacyjnego. Nawet przy bardzo starannej procedurze tworzenia arkuszy wahania trudności są nieuniknione. Tak więc na podstawie posiadanych danych nie jesteśmy w stanie stwierdzić, czy np. w 2005 roku średni poziom osiągnięć – mierzony wskaźnikiem, którym jest wynik egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej – jest wyższy niż w roku 2004. Wyciągnięcie jednoznacznych wniosków uniemożliwia brak wiedzy o tym, czy arkusz z 2004 roku był trudniejszy od tego z 2005 roku, a jeśli tak, to o ile. Dlatego konieczne jest wpro-



Rysunek 1. Średnie wyniki surowe i miary różnicowania wyników (odchylenia standardowe) części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej w latach 2002–2011

► wadzenie rozwiązań, które pozwoliłyby na kalibrowanie wyników egzaminów uzyskiwanych z zastosowaniem różnych arkuszy egzaminacyjnych tak, aby niwelowane były różnice wynikające z nieuniknionych wahań trudności arkuszy egzaminacyjnych pomiędzy latami. Aby możliwe było takie porównywanie, konieczne jest zasygnalizowane w pytaniu drugim zrównywanie i kalibrowanie wyników.

Do szerszej komunikacji średnich wyników szkół wykorzystywana była dodatkowo dziewięciostopniowa skala staninowa – skala standardowa o średniej 5 i odchyleniu standardowym 2, kalibrowana w każdym roku za pomocą danego arkusza egzaminacyjnego na populacji zdających egzamin. W każdym roku tworzona była osobna skala dla egzaminu pisanego na podstawie arkuszy standardowych (dla uczniów bez dysfunkcji i z dysleksją rozwojową), osobno dla uczniów niedosłyszących, niewidomych, z upośledzeniem lekkim. W praktyce oznacza to, że w każdym roku średnia z egzaminu, którego wyniki wyrażone są w tej skali, wynosiła 5, a odchylenie standardowe 2. Nawet gdyby poziom osiągnięć zdających

egzamin zmieniał się znacznie w kolejnych latach, to średnia zawsze wynosiłaby 5.

Skala ta, choć wygodna dla komunikowania średnich wyników szkół, jest zbyt krótka (dziewięć stopni) w przypadku wykorzystywania rezultatów egzaminów do rekrutacji uczniów do szkoły programowo wyższej. Do celów rekrutacyjnych bardziej przydatna jest dłuższa skala pozwalająca na większe zróżnicowanie uczniów ze względu na wynik egzaminu.

Skala staninowa także była budowana dla średnich wyników dla szkół. Centralna Komisja Egzaminacyjna co roku przygotowywała krajowe sprawozdanie z egzaminu, w którym omawiane były wyniki poszczególnych egzaminów, charakterystyki zadań i parametry statystyczne danego egzaminu, takie jak wskaźniki tendencji centralnej (średnia arytmetyczna wyników, mediana i modalna), wskaźniki dyspersji (odchylenie standardowe), moc różnicująca zadań, wskaźnik rzetelności egzaminu przeprowadzonego za pomocą poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych. Sprawozdania są dostępne na stronie internetowej [CKE](#).

W pierwszych latach przeprowadzania egzaminów zewnętrznych również okręgowe komisje egzaminacyjne publikowały dodatkowo raporty regionalne.

Jako ewidentny sukces w zakresie komunikowania szkołom informacji związanej z wynikami egzaminu należy uznać opracowanie metodologii i wdrożenie szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej dla każdej szkoły gimnazjalnej i maturalnej¹. Prace nad EWD rozpoczęły się w 2005 roku w ramach projektu CKE „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” współfinansowanego przez EFS. W ramach projektu rozwinięto i wdrożono metodologię szacowania wskaźników EWD gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą. Towarzyszyły temu starannie zaplanowane szkolenia różnych grup użytkowników sięgających do wyników egzaminacyjnych i wskaźnika EWD. Na uwagę zasługuje fakt, że wówczas została przybliżona nauczycielom także standardowa skala o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15, w której podawany jest wskaźnik edukacyjnej wartości dodanej i wyniki średnie z egzaminu dla szkoły.



¹ Począwszy od 2005 roku zespół kierowany przez dr. hab. R. Dolatę w ramach projektu CKE „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” współfinansowanego przez EFS rozwinął i wdrożył metodę szacowania wskaźników EWD gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą. Szczegółowe informacje i dostęp do wskaźników EWD dla szkół znajdują się na stronie internetowej [projektu](#).

► Czy możemy oczekiwać kolejnej zmiany skali komunikowania wyników egzaminu gimnazjalnego?

Począwszy od sesji egzaminacyjnej 2012 roku, każdy uczeń zdający egzamin gimnazjalny otrzyma zaświadczenie o szczegółowych wynikach swojego egzaminu. Dla każdego z zakresów egzaminu – język polski, historia i wiedza o społeczeństwie, matematyka, przedmioty przyrodnicze, język obcy nowożytny na poziomie podstawowym, język obcy nowożytny na poziomie rozszerzonym – będą podane dwie liczby: wynik procentowy oraz wynik centylowy.

Do komunikowania rezultatów w postaci procentów wyniku maksymalnego przyzwyczailiśmy się już w przypadku egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Wynik w skali centylowej wprowadzany jest w naszych egzaminach po raz pierwszy. Informuje, jaki jest odsetek liczby gimnazjalistów (zaokrąglony do liczby całkowitej), którzy uzyskali z danego zakresu wynik niższy niż dany zdający. Np. uczeń, którego wynik centylowy w zakresie matematyki wynosi 85, dowie się, że 85% wszystkich gimnazjalistów uzyskało

za zadania matematyczne wynik taki sam lub niższy niż on, a 15% – wynik wyższy², natomiast jeśli uzyskał wynik centylowy 50 (mediana), dowie się, że 50% wszystkich zdających uzyskało za zadania matematyczne wynik taki sam lub niższy niż on, a 50% – wynik wyższy niż on. Mamy tu na myśli gimnazjalistów egzaminowanych za pomocą tego samego arkusza. Rozkład wyników w skali centylowej jest prostokątny – niezależnie od tego, jaki był rozkład wyników surowych (por. Rysunek 2).

W skali centylowej szerokość przedziałów skali od C1 (centyl 1) do C99 (centyl 99) wynosi 1% wyników. Skrajne centyle oznaczone na rysunku C1⁻ i C99⁺ zawierają po 0,5% wyników³. Tak więc wynik centylowy egzaminu danego gimnazjalisty określa usytuowanie jego wyniku w populacji wszystkich wyników z danego egzaminu. Informacja ta może być szczególnie cenna przy określaniu szansy dostania się do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej.

Równolegle z obowiązującymi urzędowo skalami do komunikowania wyników gimnazjalnych będą funkcjonowały dwie stan-

dardowe skale: coraz powszechniej znana w środowisku nauczycieli szkół gimnazjalnych **skala standardowa o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15**, w której komunikowane są wyniki i wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej oraz **skala staninowa o średniej 5 i odchyleniu standardowym 2**, która od 2002 roku była używana w raportowaniu wyników szkół w sprawozdaniach CKE i OKE prezentujących rezultaty sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego. Obydwie skale można wyprowadzić, przekształcając liniowo podstawową skalę standardową „z” o średniej 0 i odchyleniu standardowym 1. Rysunek 3. przedstawia porównanie kilku skal z tej rodziny⁴.

Podstawą wielu skal jest wynik standardowy „z”, który jest odchyleniem od średniej podzielonym przez odchylenie standardowe (Hornowska, 2001, s. 134) –

$$z = \frac{X - X_{\text{średnie}}}{sd}$$

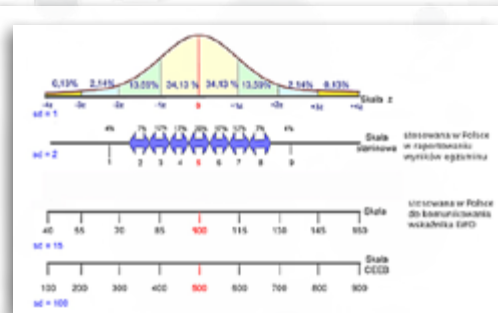
gdzie:

z – wynik w skali standardowej,

x – wynik surowy otrzymany przez zdającego na egzaminie,



Rysunek 2. Rozkład wyników w skali centylowej



Rysunek 3. Porównanie czterech przykładowych skal standardowych

² Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012, CKE i OKE.

³ E. Hornowska, cytując A. Matuszewskiego, nazywa skrajne centyle odpowiednio centylem 0 i centylem 100.

⁴ Empiryczne rozkłady wyników uzyskiwane w naszych egzaminach w różnym stopniu odbiegają od rozkładu normalnego. Aby otrzymać rozkład wyników w nowej skali zbliżony do normalnego, musimy dodatkowo dokonać przekształcenia rozkładu. Jest to już przekształcenie nieliniowe.

► $x_{\text{średnie}}$ – wynik średni dla ogółu zdających,
 sd – odchylenie standardowe.

Jak już wspomniano, w skali standardowej „z” wynik średni $z_{\text{średnie}}$ równa się 0, a odchylenie standardowe sd jest równe 1. Cały zakres wyników najczęściej mieści się od -3 do +3. Przekształcenie wyników surowych na wyniki standardowe nie zmienia kształtu rozkładu wyników, czyli skośność i wypiętrzenie (kurtoza) rozkładu pozostają niezmienione.

Wynik w skali standardowej informuje, o ile odchylen standardowych powyżej (lub poniżej) wartości średniej znajduje się dany wynik (dla wyników poniżej średniej „z” jest ujemne). I tak $z = -0,1$ oznacza, że dany wynik określa wartość równą 0,1 odchylenia standardowego poniżej średniej, $z = -2,5$ odpowiednio 2,5 odchylenia standardowego poniżej średniej, a $z = 2,5$ oznacza wynik 2,5 odchylenia standardowego powyżej średniej. Chcąc z powrotem przejść do wyników surowych, wystarczy pomnożyć wynik w skali „z” przez odchylenie standardowe dla wyników surowych i dodać wartość średnią dla wyników surowych –

$$X = x_{\text{średnie}} + z * sd$$

Na rysunku 3. jako drugą od góry przedstawiono skalę staninową. Wynik otrzymujemy,

mnożąc wynik w skali „z” przez nowe odchylenie standardowe (w tym przypadku 2) i dodając nową średnią, która tutaj wynosi 5 –

$$W = Z * 2 + 5$$

gdzie:

w – wynik w nowej skali,

z – wynik w standardowej skali „z”.

W podobny sposób uzyskujemy wyniki w skali o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15, stosowanej w Polsce do komunikowania wskaźnika EWD –

$$W = Z * 15 + 100$$

Na ostatniej pozycji na rysunku znajduje się skala, w której średnia wynosi 500, a odchylenie standardowe 100. Skala ta stosowana jest przez The College Entrance Examination Board (skala CEEB). Warto o niej pamiętać, gdyż jest powszechnie stosowana w wielu systemach egzaminacyjnych i w międzynarodowych badaniach porównawczych wyników osiągnięć (np. PISA).

Perspektywa zrównywania wyników egzaminacyjnych

Jednym z celów wprowadzenia egzaminów zewnętrznych było oczekiwanie, że ich wy-

niki będą przydatne do śledzenia zmian edukacyjnych w skali całego kraju na przestrzeni wielu lat. Obecnie nie jest to możliwe z powodu nieuniknionej w praktyce fluktuacji trudności arkuszy egzaminacyjnych w kolejnych latach. Dlatego konieczne jest wspomniane zrównywanie wyników. Stosuje się je w wielu systemach egzaminacyjnych, np. w USA (SAT – Scholastic Assessment Test oraz ACT – American College Testing), w Izraelu (Psychometric Entrance Test), w Szwecji (Swedish Scholastic Assessment Test) i w międzynarodowych badaniach porównawczych, np. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) oraz PISA (Programme for International Student Assessment), w których uczestniczy także nasz kraj (Pokropek, 2011).

Zrównywanie wyników egzaminu jest procesem statystycznym, w którym wykorzystuje się powiązanie arkuszy egzaminacyjnych (ang. *linking*) poprzez wprowadzanie wspólnych zadań lub poddawanie badaniom osób rozwiązujących zadania z tych samych arkuszy. Zrównanie wyników ma na celu umożliwienie zamiennego posługiwania się nimi – wyniki zrównane możemy traktować jako równoważne. Mislevy (1992) podkreśla, że proces zrównywania wyników testu jest ściśle związany z procesem tworzenia na-►

► rzędzi pomiaru. Najczęściej zrównanie funkcjonuje dobrze, dlatego że przestrzegano procedury dobrego konstruowania testu. W tym kontekście warunkiem koniecznym do przeprowadzenia procesu zrównywania wyników danego egzaminu z dwóch lub więcej kolejnych sesji jest zastosowanie na egzaminach arkuszy egzaminacyjnych zbudowanych do pomiaru tego samego zakresu umiejętności i według tych samych specyfikacji statystycznych. Oznacza to, że zrównanie wyników danego egzaminu w kolejnych latach jest możliwe, jeżeli do mierzenia wykorzystano ten sam konstrukt i zastosowano te same specyfikacje tworzenia arkuszy egzaminacyjnych. Możemy przyjąć, że ten warunek dla egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2011 był spełniony w wystarczającym stopniu.

Problem zrównywania wyników egzaminacyjnych był podejmowany pilotażowo przez CKE w latach 2004 i 2005 (Szaleniec, 2005; Niemierko, 2004). Studium zrównania wyników obejmowało trzy populacje uczniów piszących sprawdzian: P_{03} , P_{04} i P_{05} z których każda rozwiązywała odpowiednio arkusz sprawdzianu: T_{03} , T_{04} i T_{05} , oraz dwie populacje piątoklasistów, z których zostały pobrane próby celowe uczniów S_{V04}^1 i S_{V05}^1 . Ci ostatni rozwiązywali testy kotwiczące zbudowane w połowie z zadań z poprzedniego roku i w połowie z następnego.

Obecnie w Instytucie Badań Edukacyjnych trwają prace mające na celu zrównanie wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej poczynawszy od 2002 roku oraz wyników matury z matematyki, języka polskiego i języka angielskiego poczynawszy od roku 2010, kiedy to matematyka stała się obowiązkowym przedmiotem na tym egzaminie. Badania zrównujące wyniki egzaminu gimnazjalnego zostały przeprowadzone w 2011 roku na krajowej losowej próbie 442 szkół. Na początku czwartego kwartału 2012 roku zostaną przedstawione ich wyniki, czyli zrównane wyniki z dziesięciu lat wykalibrowane w skali wyników z rocznika 2003, który został wybrany przez zespół badawczy jako rok odniesienia. Wyniki dla szkół zostaną przedstawione w takiej samej skali, w jakiej komunikowane jest EWD, czyli w skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15. W bieżącym roku prowadzone są badania zrównujące dla sprawdzianu. W 2013 roku planowane są badania dotyczące egzaminu maturalnego z matematyki, a w 2014 – z języka polskiego i języka angielskiego.

Opracowana i zastosowana podczas sygnalizowanych powyżej badań metodologia zrównywania może stanowić podstawę do przygotowania wdrożenia zrównywania wyników egzaminacyjnych w systemie

polskich egzaminów zewnętrznych. Najlepszym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie zadań kotwiczących do arkuszy egzaminacyjnych stosowanych podczas każdej sesji – zadań, które nie byłyby publikowane, a więc możliwe do zastosowania do kotwiczenia w kolejnej sesji. Takie rozwiązanie pozwoliłoby na komunikowanie uczniom zrównanych wyników na zakończenie sesji egzaminacyjnej. Problem ten jest szczególnie ważny w przypadku egzaminu maturalnego z powodu ubiegania się o indeks w danym roku absolwentów z różnych lat. Jest to wyzwanie, które niewątpliwie powinno być podjęte przez system egzaminacyjny i to w najbliższym czasie.

Zmiana technologii oceniania zadań otwartych

15 maja 2012 roku Minister Edukacji Narodowej podpisała decyzję o uruchomieniu projektu „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania”. Projekt jest realizowany przez CKE i współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Działanie 3.2 Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych. Projekt stanowi kontynuację wcześniejszych działań, które zainicjowano w październiku 2007 roku (Szaleniec, 2010). W pierwszym etapie trującym do końca 2009 roku przy współ-

OŚWIATOWE ABC

Oświatowe ABC. Egzaminy

Na stronie CKE został zamieszczony dodatek informacyjno-promocyjny do „Gazety Wyborczej” z serii „Oświatowe ABC” poświęcony egzaminom zewnętrznym.

Zapraszamy do lektury!

► pracy z angielską firmą DRS przeprowadzono pilotaż e-oceniania z wykorzystaniem oprogramowania e-marker® dla sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej oraz matematyki na poziomie maturalnym, a także studium wykonalności w zakresie wdrożenia e-oceniania. W pilotażu nowej technologii oceniania uczestniczyło ponad 330 egzaminatorów ze wszystkich okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Pilotaż pokazał przede wszystkim, że w naszym systemie egzaminów zewnętrznych możliwe jest wprowadzenie oceniania odpowiedzi na zadania otwarte z wykorzystaniem kopii rozwiązań widocznych na monitorze komputera zamiast na oryginalnej papierowej pracy i że takie rozwiązanie może być zaakceptowane przez tych, którzy od lat odpowiadają za organizację tradycyjnego oceniania w OKE. Potwierdziły to opinie egzaminatorów uczestniczących w pilotażu. Ich zdaniem badanie wykazało, że zmiana technologii oceniania nie sprawia poważnych kłopotów. Nawet ci egzaminatorzy, którzy początkowo widzieli wiele przeszkód uniemożliwiających wprowadzenie tej technologii do oceniania dłuższych wypowiedzi w humanistycznej części egzaminu gimnazjalnego, po pilotażu przyznali, że jest to bardzo przyjazna forma zapewniająca większą niż dotych-

czas rzetelność oceniania. Ponadto bardzo istotnym argumentem za wykorzystaniem elektronicznego systemu oceniania jest według nich możliwość skoncentrowania się na zagadnieniach merytorycznych z pominięciem konieczności zarządzania pracami, szczególnie w przypadku, gdy egzaminator chce specjalizować się w ocenianiu poszczególnych zadań lub wiązek zadań.

W kolejnym etapie, realizowanym w latach 2010–2011 w ramach projektu „Przygotowanie systemu informatycznego do e-oceniania”, system egzaminacyjny pozyskał polską wersję aplikacji do e-oceniania Scoris Assessor zbudowaną przez angielską firmę RM Assessment, która jest częścią RM Education. Testowanie nowego rozwiązania przeprowadzono w ramach pilotażu obejmującego wszystkie ogniwa i etapy procesu oceniania, które mają miejsce w sesji egzaminacyjnej w takiej formie, jaka jest wymagana dla procesu e-oceniania. Została też przygotowana dokumentacja techniczna obejmująca m.in. standaryzację procedur oceniania, standaryzację i kwalifikowanie (dopuszczenie do oceniania) egzaminatorów, hosting, pomoc merytoryczną online dla egzaminatorów, pomoc techniczną, zasady i narzędzia zapewniania jakości w trakcie procesu oceniania poprzez stosowanie losowo przydzielanych zadań weryfikacyj-

nych (ocenionych prac przez zespół ekspertów). W tych działaniach uczestniczyło około 350 osób: egzaminatorów, specjalistów IT z okręgowych komisji egzaminacyjnych, przeszkolonych przez RM ekspertów pomocy dla egzaminatora (pierwsza linia wsparcia helpdesk).

Celem głównym nowego projektu koordynowanego przez Jadwigę Brzdąk (wicedyrektor OKE Jaworzno) jest wdrożenie e-oceniania do systemu egzaminów zewnętrznych. Działania projektu będą się koncentrować na trzech głównych zagadnieniach:

1. Przygotowanie kadry wdrażającej ocenianie prac z wykorzystaniem aplikacji Scoris Assessor w egzaminach, które stopniowo będą coraz szerzej wykorzystywać technologię e-oceniania. Konieczna kadra posiadająca nowe umiejętności będzie składać się z egzaminatorów, przewodniczących zespołów egzaminatorów, koordynatorów egzaminów, osób pełniących funkcje menedżerów sesji oceniania i ekspertów IT odpowiedzialnych za poprawne funkcjonowanie aplikacji.
2. Przeprowadzenie e-oceniania prac egzaminacyjnych z egzaminu maturalnego z matematyki w sesji poprawkowej w 2012 roku. ►



XVIII Ogólnopolska Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej w imieniu wszystkich organizatorów ma zaszczyt zaprosić na XVIII Ogólnopolską Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej, która odbędzie się we Wrocławiu w dniach 21–23.09.2012 r.

Współorganizatorami konferencji są Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu oraz Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego. Tematem tegorocznej konferencji będą regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne.

Szczegółowe informacje dostępne na stronie [Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej](http://www.pide.org.pl).

▶ 3. Przeprowadzenie e-oceniania prac egzaminacyjnych z egzaminu gimnazjalnego z zakresu matematyki w sesji głównej w kwietniu 2013 roku.

4. Przygotowanie warunków technicznych i organizacyjnych systemowego wdrożenia e-oceniania w kolejnych egzaminach.

W kontekście planowanych działań w ramach tego projektu, można się spodziewać, że e-ocenianie będzie zastosowane bardzo szeroko już w następnej sesji egzaminu gimnazjalnego. Jest to zmiana bardzo złożona pod względem logistycznym, która już teraz powinna zaangażować system egzaminacyjny w obszarach wykraczających poza ramy samego projektu „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania”. Jednocześnie jest to także działanie komplementarne z próbami e-egzaminu, w szczególności jeżeli dąży się do tego, aby zawierał on także zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi.

W kierunku e-egzaminu

W jakim kierunku pójdą zmiany w ocenianiu w obecnym dziesięcioleciu? Ronald K. Hambleton (2006) wymienia trzy kierunki zmian, których jesteśmy świadkami w zakresie teorii i praktyki oceniania. Po pierwsze – od strony analitycznej będącej podstawą zarówno tworzenia narzędzi (szczególnie bu-

dowy banków zadań), jak i analizy wyników egzaminacyjnych – możemy się spodziewać dalszego przechodzenia od klasycznej teorii testu KTT do probabilistycznej teorii wyniku zadania testowego IRT (Item Response Theory). Kolejnym kierunkiem może być coraz większe wykorzystanie komputerów do projektowania i przeprowadzania egzaminów oraz wprowadzenie zindywidualizowanych e-egzaminów dopasowanych do poziomu umiejętności zdającego. Wreszcie możliwe jest także stosowanie w praktyce oceniania nowych typów zadań, które nie mają zastosowania w egzaminach pisanych długopisem na papierze.

Przenikanie technologii informatycznej do egzaminowania (nieformalne i formalne) odbywa się już na naszych oczach. Przykładem tego są e-testy przeprowadzane w ramach wielu projektów o zasięgu lokalnym i krajowym. Pilotaże próbnych e-egzaminów przeprowadza obecnie już wiele podmiotów, np. wydawnictwa i uczelnie wyższe (w tym próba symulacji e-egzaminu na poziomie gimnazjalnym w części matematyczno-przyrodniczej czy z matematyki na poziomie maturalnym).

W ramach projektu CKE „Modernizacja egzaminów zawodowych” współfinansowanego z EFS w 2010 roku odbył się pilotaż etapu pisemnego egzaminów zawodowych (dla

dwóch zawodów – technik ekonomista i kucharz małej gastronomii) z wykorzystaniem systemów elektronicznych (e-egzamin). W 2012 roku odbędzie się kolejny tego typu pilotaż części pisemnej dla nowych egzaminów z pięciu kwalifikacji zawodowych. W to przedsięwzięcie prowadzone w szkołach na terenie całej Polski zaangażowane są wszystkie okręgowe komisje egzaminacyjne.

E-ocenianie i egzaminowanie z wykorzystaniem systemów elektronicznych jest powszechne w zdalnym kształceniu (e-learning), które coraz pewniej znajduje swoje miejsce w kursach doskonalących, studiach podyplomowych, ale też w regularnym kształceniu akademickim i coraz szerzej w szkolnym – w ramach różnych projektów. Przygotowywanie egzaminów dopasowanych do poziomu indywidualnych umiejętności zdających pozwoli w przyszłości na zredukowanie prawie o połowę liczby zadań na egzaminie. Ta dziedzina pomiaru edukacyjnego rozwija się na świecie bardzo dynamicznie. Warto także zauważyć, że rozwój technik multimedialnych ogromnie rozszerzył gamę typów zadań stosowanych zarówno w procesie uczenia się, jak i podczas sprawdzania umiejętności. Przypominają one, w większym stopniu niż te stosowane dotychczas w papierowej wersji egzaminu, działania konieczne przy rozwiązywaniu nie sztucznych, ale rzeczywistych problemów. ▶

► Jak będzie wyglądać egzamin gimnazjalny w 2021 roku, czyli dziesięć lat od wprowadzenia formuły, która obowiązuje dziś? Spójrzmy na to zagadnienie mniej lub bardziej futurologicznie. Być może różnice – w porównaniu do stanu obecnego – będą jedynie niewielkie, kosmetyczne, polegające na zmianie głównie w zakresie procedur budowania arkuszy egzaminacyjnych. Taki

scenariusz moim zdaniem jest mało prawdopodobny. Z drugiej strony możemy sobie wyobrazić e-egzamin (który nie może funkcjonować bez profesjonalnego banku zadań, którego budowa trwa wiele lat) – wydaje mi się, że wizja egzaminu przeprowadzanego z wykorzystaniem systemów elektronicznych z zadaniami zamkniętymi z historii i wiedzy o społeczeństwie a także

przedmiotów przyrodniczych oraz z zadaniami otwartymi ocenianymi przez egzaminatorów online w technologii e-oceniania w przypadku języka polskiego, języka obcego nowożytnego i matematyki jest i optymistyczna, i realistyczna.

Henryk Szaleniec

Bibliografia

Hambleton R.K., (2006), *Psychometric Model, Test Designs and Item Types for the next Generation of Educational and Psychological Tests*, [w:] *Computer Based Testing and the Internet Issues and Advances*, Bartram D., Hambleton R.K., (red.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. | Hornowska E., (2001), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. | Mislevy R.J., (1992), *Linking educational assessments: concepts, issues, methods, and prospects*, Princeton, NJ: ETS Policy Information Center. | Niemierko B., (2004), *Zrównywanie wyników sprawdzianu 2004 do wyników sprawdzianu 2003*, [w:] Niemierko B., Szaleniec H. (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków: PTDE. | Pokropek A., (2011), *Zrównywanie wyników egzaminów zewnętrznych w kontekście międzynarodowym*, [w:] Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: PTDE. | Szaleniec H., (2005), *Wykorzystanie probabilistycznych modeli zadania testowego do zrównania wyników sprawdzianu 2003–2005 i budowania banku zadań*, [w:] Niemierko B., Szyling G. (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. | Szaleniec H., (2010), *E-ocenianie to nie tylko zmiana technologii*, [w:] „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(109).

Egzaminacyjne ABC

Czy świat bez egzaminów byłby lepszy? Z jednej strony zapewne tak – ubyłoby nam stresu. Z drugiej strony jednak rzeczywistość bez egzaminów byłaby dużo bardziej skomplikowana. W jaki sposób decydowalibyśmy, kto może jeździć samochodem? Jak pracodawca dokonałby sprawiedliwego wyboru najlepszego kandydata na jedno wolne stanowisko? Egzaminy to narzędzia, które ułatwiają nam życie, ważne jest jednak, aby miały cel: wynik musi komuś do czegoś służyć. A aby służył – musimy mieć pewność, że sprawdzaliśmy rzeczy naprawdę ważne zgodnie z wymaganiami odbiorców. Egzamin będzie służył wtedy, gdy będzie skrojony na miarę.

Sprawdzanie umiejętności uczniów jest związane z procesem nauczania i uczenia się. Działanie to przyjmuje różne formy: od zwykłej rozmowy nauczyciela z uczniem, poprzez przeprowadzanie kartkówek i klasówek, aż do ogólnokrajowego egzaminu, który wieńczy naukę na danym etapie. Każda z tych form pozwala spojrzeć na młodego człowieka z innej strony, ale dopiero wszystkie razem umożliwiają uzyskanie wartościowej informacji o umiejętnościach nie tylko każdego pojedynczego ucznia, lecz także uczniów z jednego rocznika w tej samej szkole, w powiecie, województwie, kraju.

Jak wygląda i za co jest odpowiedzialny system egzaminów zewnętrznych w Polsce?

Podstawą systemu egzaminacyjnego w Polsce jest sieć dziewięciu instytucji – tj. Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie oraz osiem okręgowych komisji egzaminacyjnych: w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i Wroc-

ławiu – podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej. Wspólnie odpowiadają one za opracowanie, przygotowanie, przeprowadzenie, ocenienie, monitorowanie i analizowanie pięciu grup egzaminów, do których rokrocznie przystępuje ogółem ponad półtora miliona polskich uczniów. Są to:

- sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej,
- egzamin w klasie trzeciej gimnazjum,
- egzamin maturalny,
- egzaminy eksternistyczne z zakresu szesnastoletniej szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum ogólnokształcącego,
- egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

Czemu służą egzaminy?

Testy i egzaminy często nazywa się „narzędziami pomiaru”. Każde narzędzie, również to wykorzystywane na co dzień, służy jakiemś celowi – przy pomocy termometru możemy zmierzyć temperaturę, a glukometr umożliwia pomiar i odczyt bieżącego poziomu glukozy we krwi. Egzamin jako narzędzie pomiaru służy natomiast uzyskaniu wyniku, który jest następnie używany w konkretnym celu. W polskim systemie egzaminów zewnętrznych wyniki egzaminacyjne pomagają:

- określić osiągnięcia uczniów na koniec np. szkoły podstawowej lub gimnazjum i przekazać uczniowi, jego rodzicom, nauczycielom i szkole informację na ten temat;
- w sposób systematyczny dokonać oceny jakości i efektywności procesu kształcenia, wskazując jego mocne i słabe strony;
- przeprowadzić proces rekrutacji do szkoły programowo wyższej, tj. szkoły ponadgimnazjalnej oraz uczelni wyższej.

Czy polski system egzaminów zewnętrznych różni się od podobnych systemów w innych krajach Europy?

Wszystkie kraje europejskie (z wyjątkiem Grecji, Lichtensteinu oraz Walii w Wielkiej



Zasięg terytorialny OKE

► Brytanii i Wspólnoty Niemieckojęzycznej w Belgii) wypracowały system egzaminów zewnętrznych. W niektórych z nich takie egzaminy zostały wprowadzone dosyć dawno, np. w Islandii (1946) czy Holandii (1970), w większości jednak – podobnie jak w Polsce – egzaminy ogólnokrajowe są stosunkowo nowym zjawiskiem. Wiele państw wprowadziło takie rozwiązania w latach 90. XX wieku, np. Belgia (1990), Rumunia (1995) albo w pierwszej dekadzie XXI wieku, np. Polska i Litwa (2002), Norwegia (2004), Niemcy (2005), Dania (2009).

Tabela przedstawia, jak polski system egzaminacyjny prezentuje się na tle systemów krajów europejskich. Zawiera ona informacje dotyczące egzaminów obowiązkowych dla dzieci i młodzieży. [Zobacz tabelę](#)

Dlaczego egzaminy się zmieniają?

Egzaminy zewnętrzne zmieniają się z kilku powodów, wśród których najważniejsze to:

- dostosowanie zakresu egzaminów do najnowszego stanu wiedzy w różnych dziedzinach nauki;
- uwzględnienie zmian w technikach nauczania oraz sprawdzania osiągnięć uczniów, jak również wpływu egzaminów na zmianę metod stosowanych przez nauczycieli;
- wspieranie polityki edukacyjnej państwa, np. wprowadzenie obowiązkowego egzaminu z matematyki na maturze od 2009 r. podniosło prestiż tego przedmiotu, co było szczególnie istotne dla szkolnictwa wyższego;
- dostosowanie systemu egzaminów zewnętrznych do zmian w systemie nauczania,

co ma obecnie miejsce w związku z podstawą programową kształcenia ogólnego, która stopniowo obejmuje kolejne etapy edukacyjne i stanowi wyznacznik zarówno dla tego co powinno być nauczane, jak i tego co może być sprawdzane.

Egzaminy zewnętrzne zmieniają się we wszystkich krajach; w wielu do już istniejących egzaminów dodawane są kolejne, w innych – egzaminy wycofano albo modyfikowano. Proces ten należy traktować jako doskonalenie się systemu edukacji. Dzięki lepszym egzaminom uczniowie i szkoły uzyskują najlepszą jakościowo informację o poziomie osiągnięć uczniów. To z kolei pozwala podnosić jakość nauczania.

Marcin Smolik



Konstruowanie narzędzi ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych w szkole

Pojęcie wychowania jest nierozzerwalnie związane ze szkołą. Powszechnie też uważa się, że to szkoła powinna wychowywać, a kluczową rolę w tym procesie pełnią wszyscy nauczyciele, w szczególności zaś wychowawcy. Nie można temu zaprzeczyć, ale też nie powinno się bezrefleksyjnie tego poglądu aprobować. Dlaczego? Po pierwsze należy się zastanowić, co oznaczają terminy wychowanie i profilaktyka. Po drugie – odpowiedzieć na pytania: „Kto jest odpowiedzialny za wychowanie młodego człowieka?” i „Czy polskie prawo odnosi się w jakiś sposób do wychowania i profilaktyki?”. Warto też na tym etapie uzmysłowić sobie, że konteksty teoretyczny i prawny mają istotne znaczenie dla ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych w szkole.

Definicje wychowania i profilaktyki – między teorią a praktyką ewaluacyjną

W literaturze pedagogicznej funkcjonują różne definicje wychowania i, co warto podkreślić, trudno znaleźć inne pojęcie z tej dziedziny, które byłoby tak samo wieloznaczne. Niemożliwe jest odniesienie się w jednym miejscu do wszystkich wyjaśnień, dlatego wybrałem te – przynajmniej w mojej opinii – najlepiej opisujące istotę wychowania.

Najbardziej lubię przywoływać w tym kontekście grecki termin *paideia*, który etymologicznie oznacza hodowlę lub żywienie dzieci. Jednakże Arystofanes czy Tucydides rozumieli ją jako wykształcenie praktyczne, przygotowujące młodzież do bycia dobrymi obywatelami, a Platon – jako formowanie człowieka w oparciu o idealny obraz bytu prowadzący do oglądu idealnej rzeczywistości.

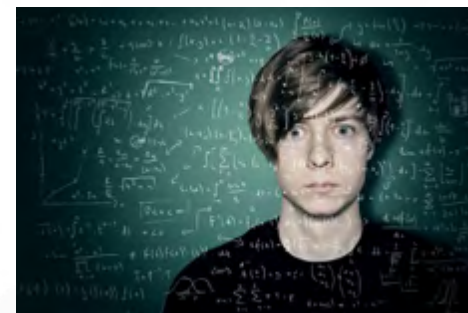
Jeżeli chcemy skonstruować dobre narzędzia ewaluacyjne, warto zatem zdawać sobie sprawę, że w wychowaniu chodzi m.in. o to, aby nauczyć młodych ludzi życia w społeczeństwie obywatelskim. Powinno się więc ocenić, czy działania wychowawcze podejmowane w naszej szkole służą realizacji tego celu, a jeśli tak, to w jakim stopniu i za pomocą jakich dróg. Następnie należałoby zastanowić się, czy wybrane drogi rzeczywiście służą kształtowaniu postaw obywatelskich.

Ciekawą definicję wychowania zawarto także w *Encyklopedii wychowawczej* Lubomirskiego z 1912 roku. Autor zwraca uwagę, że „w wychowaniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka”. Sądzę, że w czasach kryzysu wartości cytowana formuła nabiera szczególnego znaczenia.

Moi znajomi ewaluatorzy z Niemiec zawsze lubią mieć odniesienie do podstaw teore-

tycznych. Pytają więc, czy w Polsce pracujemy z wykorzystaniem humanistycznego czy personalistycznego modelu wychowawczego. Z przykrością stwierdzam, że polskim nauczycielom trudno ustosunkować się do któregośkolwiek z nich, ponieważ powszechnie uważają wychowanie za coś tak oczywistego, że niekoniecznie ma być naukowy. Jeśli już przypomną sobie ogromny dorobek myśli pedagogicznej, wyrażają opinię, że jest on zarezerwowany wyłącznie dla środowiska akademickiego. Nic bardziej mylnego!

Nauczyciele muszą wiedzieć, czy ich działania wychowawcze skupiają się na rozwoju wychowanka – czego podstawą jest poznanie jego potrzeb, możliwości i środowiska, z którego się wywodzi (**pedagogika humanistyczna**) – czy też są ukierunkowane na osobową koncepcję człowieka i wypływające z niej cele i ideały wychowawcze (**pedagogika personalistyczna**). ▶



▶ Z dużym zaciekawieniem analizuję też wychowanie rozumiane jako przygotowanie i wprowadzenie do samowychowania, które zmierza do istoty człowieczeństwa. Moją uwagę skupia również twierdzenie pedagogów postrzegających omawiany proces jako planowe oddziaływanie otoczenia na młode pokolenie. Docierając do tego miejsca, powinniśmy zauważyć, że skuteczność ewaluacji działań wychowawczych będzie zależeć w dużej mierze od tego, jak jest rozumiane wychowanie w naszym środowisku, ale też od tego, jak definiujemy samą ewaluację.

Warto zatem, przed przystąpieniem do konstrukcji narzędzi ewaluacyjnych, odpowiedzieć sobie na pytanie, która pedagogika może być skuteczna dla naszych wychowanków. Odniesienie się do bazy teoretycznej da nam znacznie więcej informacji niż nawiązanie do poglądów uogólnionych, mających powszechny charakter.

Wydaje się, że definiowanie profilaktyki jest łatwiejsze niż definiowanie wychowania, gdyż istnieje więcej jednoznacznych wyjaśnień znaczenia pierwszego z tych terminów. Uważa się, że profilaktyka jest formą postępowania zapobiegającego różnorodnym problemom, w szczególności tym z nikotyną i narkotykami (substancjami psychoaktywnymi). Można też przyjąć, że profilaktyka

to działanie, które chroni nas przed jakimś niekorzystnym zjawiskiem. Jej skuteczność jest wtedy oceniana przez pryzmat wyeliminowania lub ograniczenia tego szkodliwego czynnika. Oceny skuteczności działań profilaktycznych warto też dokonywać w oparciu o podbudowę teoretyczną.

Problemem, który często pojawia się w programach profilaktyki, jest agresja. W badaniu szkolnej rzeczywistości zwraca się uwagę na to, w jakim zakresie nauczycielom udało się wyeliminować zachowania agresywne. Warto jednak zauważyć, że wynik tej ewaluacji byłby cenniejszy, gdyby wziąć pod uwagę wiedzę, jaką posiadli badacze i terapeuci. Wielu z nich podkreśla, że dla opanowania agresji ważne jest to, jak dziecko uczy się fizycznej przemocy, ale istotna jest także jego wiedza o ograniczaniu skłonności do użycia siły. Badania dowodzą (**kognitywna teoria agresji**), że niektóre dzieci nie potrafią nauczyć się kontroli agresji. Proszę zastanowić się nad tym, jak wiedza o przemocy wpłynie na proces naszej ewaluacji oraz doboru metod i narzędzi badawczych.

Jeśli przyjmiemy za punkt wyjścia tzw. pogląd powszechny, będziemy liczyć przypadki agresji lub nieagresji w określonej jednostce czasu, a ich liczba wpłynie na sformułowanie wniosku – ocenę skuteczności naszych szkolnych działań profilak-

tycznych. Gdy uda nam się zgłębić teorię agresji, ukierunkujemy badania na kilka aspektów i przyjrzymy się profilaktyce z wielu stron. Ocena skuteczności podjętych działań w obu tych przypadkach może się diametralnie różnić!

Mam nadzieję, że nie muszę już nikogo przekonywać, jak istotną rolę dla ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych w szkole odgrywają badania naukowe.

Prawo oświatowe, które wyznacza kierunek działań i ocenę ich skuteczności

We wstępie do tego artykułu zwróciłem uwagę, że w powszechnej opinii szkoła jest głównym miejscem odpowiedzialnym za wychowanie i profilaktykę. Za moją osobistą dezaprobatą dla tego poglądu stoją zapisy w Konstytucji RP i prawie oświatowym. Podobnie jak zachęcałem do tego, aby przystępując do ewaluacji, odnieść się do teorii pedagogicznych i wyników badań naukowych, tak teraz będę przekonywał, że za niektóre wskaźniki ewaluacji można przyjąć przepisy zapisane w polskim prawie. Postaram się wskazać te, które w mojej opinii mogą spełniać taką rolę.

Artykuł 48. Konstytucji RP mówi, że „rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie ▶

▶ z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Z kolei w Ustawie o systemie oświaty (art. 1., punkt 2.), zapisano, że system oświaty zapewnia w szczególności wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny.

W świetle tych dwóch zapisów wskaźnikami ewaluacji mogą być:

Wskaźnik 1. Szkoła wspomaga rodziców w wychowaniu.

Wskaźnik 2. Szkoła respektuje prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem.

Wskaźnik 3. Szkoła, wspomagając rodziców w wychowaniu, uwzględnia stopień dojrzałości dziecka.

Wskaźnik 4. Szkoła, wspomagając rodziców w wychowaniu, uwzględnia wolność sumienia dziecka.

Wskaźnik 5. Szkoła, wspomagając rodziców w wychowaniu, uwzględnia wolność wyznania dziecka.

Artykuł 54. Ustawy o systemie oświaty mówi o tym, że kompetencją rady rodziców jest

m.in. uchwalanie, w porozumieniu z radą pedagogiczną, programu wychowawczego i programu profilaktyki. Ponadto szczegółowy zapis (ustęp 2., punkty 1a i 1b) precyzuje, co muszą one zawierać. Analizując artykuł 54., także możemy ustalić wskaźniki ewaluacji – np. w następującej formie:

Wskaźnik 6. Program wychowawczy i program profilaktyki są uchwalane przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną.

Wskaźnik 7. Program profilaktyki jest dostosowany do potrzeb środowiska szkolnego.

Dlaczego zwracam uwagę na wskaźniki ewaluacji? Uważam, że mniej wytrawni badacze szkolnej rzeczywistości mają problem z ich identyfikowaniem oraz ustaleniem ich istotności. Zapisy prawa są odpowiedzią na te problemy – głównie z uwagi na język prawniczy, który jest dość sformalizowany, unika pojęć potocznych i w wielu punktach jest zbieżny z językiem naukowym. Takie cechy języka służą też do opisu wskaźników ewaluacji. Jeżeli chodzi o ich istotność, to należy przyjąć, że powinny one ujmować istotę problemu, korespondować z konkretnymi celami, zaś interpretacja powinna być na tyle jednoznaczna, aby z dużą łatwością oszacować ich wartość. Prawo oświatowe jest też wyznacznikiem działań dyrektora

szkoły i nauczycieli, zatem, konstruując pytania ewaluacyjne, powinniśmy szukać informacji, które umożliwią nam odpowiedź na nie, np.:

Wskaźnik: Program profilaktyki jest dostosowany do potrzeb środowiska szkolnego.

Zdiagnozowana potrzeba: Eliminacja zjawiska palenia tytoniu przez chłopców z klasy III gimnazjum na terenie pustostanu znajdującego się w sąsiedztwie budynku szkoły.

• Pytania ewaluacyjne:

Czy w programie profilaktyki zawarto zapisy dotyczące działań, które zapobiegają paleniu tytoniu?

Które z działań w Pana/Pani opinii są najbardziej skuteczne?

Ważnym dokumentem, który pozwala na precyzyjne opracowanie wskaźników ewaluacji, jest załącznik do Rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów” zawiera opis wymagań na poziomie D podstawowym), obowiązkowym dla szkół, i poziomie B (wysokim), wyznaczającym oczekiwania nauczycieli wobec szkół. I tak ▶



Jak się uczyć, aby się (nie) nauczyć
(w 39 lekcjach). Wszystko o (nie)uczeniu się

Jasminka Petrović, Ana Pešikan,
tłum. Małgorzata Białecka
Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, 2006

Zabawna i przewrotna książka, która pomoże dorosłym zachęcić dzieci do nauki, a uczniom – zrozumieć sens ich szkolnego trudu. Autorki przekonują nas, że warto zdobywać wiedzę, bo w przeciwnym wypadku można podzielić los bohatera książki, który uczył się tak, by się nie nauczyć. Wciągająca i zaskakująca lektura na poważny temat, ozdobiona satyrycznymi ilustracjami.

► charakterystyka wymagania na poziomie D brzmi:

Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są spójne i adekwatne do potrzeb uczniów.

Uczniowie uczestniczą w działaniach edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądanych postaw.

W realizacji drugiego z tych wymagań pomocne będą odpowiedzi uczniów na postawione im pytania, np.:

1. Czy uczestniczyłeś/-aś w tworzeniu Kodeksu Tytusa (nazwa dokumentu, w którym są zapisane zasady obowiązujące w szkole)? TAK NIE
2. Czy włączyłeś się w akcję charytatywną „Pomoc dla Jędrka”? TAK NIE
3. W których wyjściach do teatru brałeś udział?

Romeo i Julia (Teatr Nowy)

☐

Ożenek (Teatr Polski)

☐

Jezioro łabędzie (Teatr Wielki)

☐

Skrzypek na dachu (Teatr Muzyczny)

☐

Antygona (Teatr Nowy)

☐

Podsumowując, należy stwierdzić, że praca oświatowa jest nie tylko wyznacznikiem obowiązków (przekładanych na wskaźni-

ki), jakie stawia państwo wobec szkół, lecz także swoistym rezerwuarem pomysłów na podnoszenie jakości pracy szkoły. Bardzo dobrym przykładem jest cytowane wyżej rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego. Wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów” na poziomie B wyznacza szkole następujące kierunki pracy (wszystkie działania podejmowane wspólnie z uczniami):

- planowanie,
- przeprowadzanie,
- modyfikowanie działań wychowawczych.

W toku ewaluacji będzie można określić, w jakim stopniu nauczycielom i uczniom udaje się wspólnie pracować dla ich wspólnej dobra.

Diagnozowanie problemów wychowawczych i profilaktycznych

Przed przystąpieniem do diagnozy problemów wychowawczych i profilaktycznych szkoły należy mieć świadomość, że jej działalność edukacyjna jest określona przez:

- szkolny zestaw programów nauczania,
- program wychowawczy szkoły,
- program profilaktyki.

Działania te mają zwykle uporządkowany charakter, zaś problemy wychowawcze są

diagnozowane i rozwiązywane na bieżąco, nie można więc diagnozy przeprowadzić na nowo. Trzeba, co uważam za warunek konieczny, wziąć pod uwagę wnioski z poprzednich ewaluacji (ocen). Diagnozowanie wykorzystuje różne metody, przy czym ważne jest określenie punktu odniesienia, wizji rozwoju ucznia lub też jego sposobu funkcjonowania w grupie.

Przykład 1: Przyjmujemy, że frekwencja uczniów na zajęciach nie powinna być niższa niż 95%. Jeśli jednak tak się nie dzieje, obserwujemy jakieś niekorzystne zjawisko wychowawcze, czyli istnieją powody (inne niż absencja spowodowana zwolnieniami lekarskimi), dla których uczniowie opuszczają zajęcia. Wartość stanowiącą punkt odniesienia za każdym razem ustala rada pedagogiczna. Może się zdarzyć, że w styczniu czy lutym zwiększona absencja może być spowodowana warunkami meteorologicznymi, które powodują zmiany w funkcjonowaniu komunikacji – wtedy dojazd uczniów do szkoły jest utrudniony i z tego powodu opuszczają oni tylko pierwsze lekcje. Wówczas należy odpowiednio zinterpretować dane lub zmodyfikować wartość przyjętą za punkt odniesienia.

Przykład 2: Wychowawca klasy na podstawie notatek w zeszycie uwag dowiaduje się, że w ciągu miesiąca kilkoro uczniów okła-

Publikacje ORE

Poradnik

Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole

osobno dla każdego etapu edukacyjnego



[Publikacje do pobrania](#)

► muje dwóch–trzech różnych nauczycieli, zataja przed nimi prawdę lub odmawia wyjaśnienia przyczyn zaobserwowanego zjawiska. Wychowawca, działając w porozumieniu z innymi nauczycielami uczącymi w tej klasie, dokonuje oceny szkodliwości czynu, określa, czy ma on charakter incydentalny, czy też jest elementem procesu dotyczącego wielu uczniów. Należy też sprawdzić, jak na zaobserwowane zjawisko reagują pozostali uczniowie, np. czy ich bierna postawa to przejaw przyzwolenia na mówienie nieprawdy. Może się też okazać, że problem ma charakter rosnący i coraz więcej osób wykorzystuje strategię kłamstwa w relacji z nauczycielami. Zadaniem zespołu wychowawczego jest więc wyizolowanie, nazwanie i ukazanie problemu wychowawczego w teoretycznym kontekście objawów budzących niepokój.

Na podstawie diagnoz wychowawczych powstaje lista problemów, które należy rozwiązać. Pozostaje jeszcze kwestia problemów wskazanych przez rodziców, np. większość rodziców uczniów z danej klasy ma problem z tym, że ich dzieci palą papierosy i że sytuacja mimo interwencji się nie zmienia. Proszą więc szkołę (nauczycieli) o udzielenie im wsparcia.

Diagnozy pozwalają szkole i rodzicom określić zachowania problemowe, czyli

niepożądane z punktu widzenia konwencyjnych norm społecznych lub autorytetu dorosłych i będące źródłem niepokoju. W szkole, w której jestem dyrektorem, przyjęliśmy algorytm konstruowania listy zachowań problemowych, który służy określeniu wizji i misji wychowawczej (zob. Rysunek 1). W Zespole Szkół nr 2 w Poznaniu, na podstawie wieloletnich obserwacji pedagogicznych, we wrześniu 2011 roku ustalono i wpisano do statutu następującą misję wychowawczą:

„Zespół Szkół nr 2 w Poznaniu za misję wychowawczą szkoły przyjmuje wychowanie ku wartościom. W szkole stosuje się w szczególności następujące zasady wychowawcze:

- Pierwsza zasada wychowawcza: Pomagamy uczniom w uświadamianiu istnienia różnych wartości, ich praktycznego zastosowania w relacjach z samym sobą, innymi ludźmi, społeczeństwem i całym światem.
- Druga zasada wychowawcza: Pokazujemy uczniom świat wartości w świecie doświadczenia i życia codziennego.
- Trzecia zasada wychowawcza: Rozwiązujemy różnorodne zagadnienia wychowawcze z założeniem *człowiek jest osobą – wartością niepowtarzalną i nieprzemijającą*.

Dlaczego określenie wizji i misji jest konieczne dla ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych? Ponieważ sformułowanie celów ogólnych, zwanych także strategicznymi, wypełnia lukę między stanem pożądanym a rzeczywistym. Cele te są wyznaczane przez długofalowe działania placówki. Szkoła, dokonując ewaluacji, będzie mogła ocenić, czy udaje się je realizować, a jeśli tak, to w jakim zakresie i czy przynoszą one oczekiwane efekty. Uważam, że konieczne jest też ustalenie tzw. kryteriów sukcesu – one pokażą nam, że cele zostały osiągnięte (lub nieosiągnięte) i jaki stan uznamy za zadowalający.

Projektowanie ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych

W swoich wcześniejszych rozważaniach zwróciłem szczególną uwagę na precyzję w określaniu celów oraz na konieczność ustalenia kryteriów sukcesu. Uważam, że stanowią one podstawę dobrej ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych w szkole, ponieważ są bardzo pomocne w ustaleniu wskaźników ewaluacyjnych. Czym zatem są te wskaźniki?

Wskaźniki ewaluacyjne to mierzalne cechy, zachowania, postawy, które pozwolą nauczycielom sprawdzić, czy ogół działań w materii wychowania i szkolnej profilaktyki ►

Lista problemów

Problem 1.

Ustalony przez wychowawcę klasy w porozumieniu z nauczycielami uczącymi w tej klasie oraz psychologiem/pedagogiem szkolnym, np. **absencja na zajęciach**

Problem 2.

Ustalony przez wychowawcę klasy w porozumieniu z nauczycielami uczącymi w tej klasie oraz psychologiem/pedagogiem szkolnym, np. **agresja słowna**

Wspomaganie rodziców w wychowaniu

Podczas zebrania rodzice ustalają listę problemów, których rozwiązanie, ich zdaniem, wymaga wsparcia ze strony szkoły, np. wypisują hasłowo swoje oczekiwania co do pomocy w zakresie wychowania dzieci: **rozbudzanie empatii, bycie prawdomównym**

Rysunek 1. Algorytm ustalania listy zachowań problemowych do realizacji na dany rok szkolny (na poziomie klasy/oddziału)

▶ jest skuteczny. Pomagają z dużą trafnością określić informacje, jakie powinny być gromadzone dla udzielenia odpowiedzi na pytania ewaluacyjne (pytania kluczowe).

Wybór właściwych wskaźników jest najważniejszym elementem projektu ewaluacji. Osobiście preferuję zastosowanie kryteriów SMART, czyli określeń, które pomogą odpowiedzieć na pytania: co?, gdzie?, kiedy?, dla kogo?. Dodam też, że w mojej opinii sformułowanie celów lub wskaźników z zastosowaniem tych kryteriów pozwoli później z dużą łatwością określić efektywność celów planowanych działań i ich rezultaty.

Kryteria SMART

S – *specific numbers* – określony liczbowo (ściśle określona liczba odbiorców)

M – *measurable* – wymierny (określony słowami kluczami: zmniejszenie, zwiększenie itp.)

A – *area specific* – określony teren

R – *realistic* – realność

T – *time bound* – określony w czasie

Wskaźniki to dopiero początek naszego projektu ewaluacyjnego. Kolejną sprawą są właściwie sformułowane pytania ewaluacyjne. Sugeruję, aby przejrzeć wszystkie działania wychowawcze i profilaktyczne zrealizowane w danym roku szkolnym oraz ustalone wstępnie rezultaty, a następnie przysto-

wać listę pytań w celu określenia wartości i ważności różnych aspektów. W tym celu proponuję, aby każde (!) pytanie określić pod względem odniesienia do przyjętych w szkole procedur, rezultatów, odbiorców, otoczenia (środowiska szkolnego).

Następnie należy wybrać pytania związane bezpośrednio przynajmniej z jednym z celów naszych działań wychowawczych i profilaktycznych oraz planowaną przyszłością.

Przykłady pytań ewaluacyjnych związanych z działaniami:

1. Czy działania mające na celu zwiększenie udziału uczniów w życiu kulturalnym naszego miasta prowadzone są zgodnie z przyjętym harmonogramem?
2. Czy projekt „Otwarcia na zmiany” (tu przykładowa nazwa projektu wychowawczego realizowanego w szkole) dociera do rodziców naszych uczniów?
3. Czy rodzice są zadowoleni z udziału w projekcie „Otwarcia na zmiany”?
4. W jaki sposób udoskonalić działania w zakresie....?

Przykłady pytań ewaluacyjnych związanych z rezultatami krótkoterminowymi:

1. Czy działania mające na celu zwrócenie uwagi uczniom na piękno mowy ojczy-

stej, które realizowaliśmy w kwietniu tego roku, objęły wszystkich uczniów (czyli zgodnie z założeniami)?

2. Czy w ramach tych działań zrealizowaliśmy wszystkie zaplanowane zadania?
3. Czy działania te przyniosły już jakieś rezultaty?
4. Co o tym świadczy?

Przykłady pytań ewaluacyjnych związanych z rezultatami długoterminowymi:

1. Czy nasi uczniowie rozwinęli swoją wiedzę, umiejętności, postawy, zachowania w zakresie opisanym w szkolnym programie wychowawczym?
2. Jakich zmian oczekiwano, a jakie zaszły?
3. Jaki jest wpływ zrealizowanego w roku szkolnym 2011/12 programu wychowawczego na naszą szkołę?
4. Które oczekiwania zostały spełnione, a które nie?

Przykłady pytań ewaluacyjnych związanych z rekomendacjami na przyszłość:

1. Co w naszych działaniach profilaktycznych mogło być zrobione lepiej?
2. Co mogło zapewnić większe powodzenie?
3. Jakich zmian należałoby dokonać?

Kolejnym etapem ewaluacji działań wychowawczych i profilaktycznych jest wybór na-

► rzędzi ewaluacji, które służą do pozyskania informacji umożliwiających odpowiedź na pytania ewaluacyjne. Ważne jest, aby nie popełniać błędów polegających na utożsamieniu narzędzi realizacji działań z narzędziami oceniania. Np. zrealizowany warsztat na temat szkodliwości palenia tytoniu jest narzędziem realizacji programu profilaktyki, zaś kwestionariusz oceny tych warsztatów – narzędziem ewaluacyjnym. Drugim błędem popełnianym przez szkoły jest zastosowanie tylko jednego narzędzia, np. kwestionariusza ankiety. Ankieta to dobre narzędzie ewaluacyjne, ale nie należy przypisywać jej kluczowej roli. Proponuję stosowanie kilku różnych narzędzi (zob. tabela 1).

Gdy wybierzemy narzędzia ewaluacyjne, pozostają jeszcze następujące etapy pracy: gromadzenie danych, ich analiza, komunikowanie wyników i wykorzystywanie wniosków w dalszych działaniach szkoły. Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na jedną z faz omawianego procesu, nad którą zwykle w szkole się nie zastanawiamy – jak uczynić gromadzenie danych adekwatnym? Moje rady w tej kwestii są następujące: trzeba zadbać o wyposażenie nauczycieli,

k którzy będą gromadzić informacje, w odpowiednią wiedzę i umiejętności oraz pozostawać z nimi w stałym kontakcie. Dyrektorzy dysponują środkami na doksztalcanie nauczycieli, warto więc wykorzystać je na te zadania szkoły, które są związane z oceną efektywności podejmowanych działań wychowawczych i profilaktycznych. Jeśli więcej niż jedna osoba w szkole gromadzi dane, używając tego samego narzędzia, należy upewnić się, że wszyscy robią to w podobny sposób.

W moich kontaktach z nauczycielami i dyrektorami szkół wielokrotnie spotkałem się z opinią, że nie da się skutecznie ocenić działań wychowawczych lub profilaktycznych prowadzonych w szkole lub jest to bardzo utrudnione. Jako główny argument w dyskusjach podawany był ten wskazujący na tzw. efekty odroczone w czasie. Z pewnością jest to prawda, bowiem wychowanie to proces ciągły, uzależniony od zmieniającego się środowiska i uwarunkowany rozwojem biologicznym i psychospołecznym. Jednak myślenie o tym, że jest to niemożliwe lub bardzo utrudnione, prowadziłoby do tego, że nie dokonywalibyśmy oceny

skuteczności działań wychowawczych i profilaktycznych lub robilibyśmy to w sposób pobieżny, bez wnikania w naturę rzeczy.

Na początku swoich rozważań skupiłem się na tym, że mało w pedagogice równie wieloznacznych definicji, co wychowanie. Dlatego postuluję, aby doksztalać się, studiować i rozmawiać o tym, jak my – nauczyciele konkretnej szkoły – rozumiemy to pojęcie.

Ewaluacja rozumiana jako proces analizy i oceny działań wychowawczych i profilaktycznych powinien zakończyć się sesją informacji zwrotnych dla twórców i realizatorów tych działań, a więc nauczycieli, rodziców i uczniów. Wierzę, że takie działania są najlepsze dla rozwoju szkoły, ale też wiem, że nic nie dzieje się jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Dlatego małymi krokami należy szkołę uspołeczniać oraz włączać do ewaluacji różne grupy związane ze środowiskiem szkolnym.

Jarosław Haładuda

Narzędzia	Jakie?	Kiedy?
	Ustrukturyzowane	
	Testy wiedzy Testy umiejętności Badanie ankietowe Wywiady grupowe	Kiedy potrzebujemy informacji wymiernych
	Nieustrukturyzowane	
	Obserwacje Wizytacje Rozmowy nieformalne	Kiedy potrzebujemy opinii lub informacji nieformalnych

Tabela 1. Przykłady różnorodnych narzędzi ewaluacyjnych

Współczesna szkoła wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych

Wydaje się, że w dobie dynamicznych zmian społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych powszechny dostęp do wiedzy i informatyzacja społeczeństw stawiają nowe zadania także przed polską szkołą. Jednym z nich jest z pewnością ocenianie włączające, które wymaga zaangażowania i pracy zarówno ze strony rodziców, jak i szkoły decydującej się na przyjmowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami do klas nieintegracyjnych. Ważna jest także zmiana nastawienia nauczycieli, którzy większą wagę powinni przywiązywać do ułatwiania podopiecznym uczenia się, a nie do tradycyjnego, werbalnego sposobu przekazywania wiedzy.

Jakie są zadania współczesnej polskiej szkoły? Pachociński (1998) pisze o „olbrzymim przeskoku” z modelu opartego na współzawodnictwie, koncentrującego się na kontroli produkcji, do modelu bazującego na komunikacji i współpracy. U podstaw tego drugiego leżą przede wszystkim zaufanie i wysoka ocena wkładu wnoszonego w proces uczenia się przez każdego ucznia.

Zmiany w polskiej szkole, które zaszły na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, upraw-

niają do stwierdzenia, że pojęcia komunikacji i współpracy nie są obce ani dzieciom, ani tym bardziej nauczycielom. Równocześnie mam świadomość, że taki stan rzeczy jeszcze dość często ma – niestety – charakter wyłącznie życzeniowy. Moim celem nie jest jednak krytyka polskiej szkoły. Przeciwnie, chcę skoncentrować się na istniejących już pozytywnych rozwiązaniach: zarówno systemowych, jak i wymagających od nauczycieli zmiany sposobu myślenia. Zależy mi jednak na obiektywizmie, dlatego przedsta-

wię również te aspekty szkolnictwa, które nie tylko moim zdaniem nadal wymagają szybkich reform i zmian nieograniczonych jedynie do sfery myślenia.

W polskiej szkole często mówi się o podmiotowości wychowanka. To dziś bardzo potrzebne odwołanie do pedagogiki humanistycznej, która za swoje główne cele uznaje kształcenie i wychowanie. Tak ważna, wypierana dziś w szkole, sfera wychowania to interakcje zachodzące między dorosłymi ►



W ramach Festiwalu Kręgi Sztuki w Cieszynie (4–8 lipca) odbędą się warsztaty Iwony Chmielewskiej – „Picturebook i J. Korczak”.

Światowej sławy autorka picturebooks (książek obrazowych), w tym wielokrotnie nagradzanej książki o Januszu Korczaku *Pamiętnik Blumki*, od 5 do 7 lipca będzie pokazywała, jakim narzędziem edukacyjnym jest stosowany przez nią rodzaj przekazu i jakie idee Korczaka są wciąż aktualne.

Zapraszamy! Wstęp wolny.

▶ i ich podopiecznymi, którzy wkraczają w dorosłość.

Śliwerski (1998) pisze, że wychowanie jest „zamierzonym przewodnictwem”. W całym procesie nie chodzi więc jedynie o wpływ otoczenia, ale o świadome działanie i odpowiedzialność, dzięki którym nauczyciele kształtują postawy swoich uczniów. Działanie to z założenia powinno przygotowywać również do życia w kulturze, do respektowania i przyjmowania zmian, jakie niesie ze sobą globalny rozwój społeczeństw, dostęp do wiedzy i najnowszych osiągnięć techniki. Nikogo już dziś nie dziwi, że samorozwój stał się w naszej kulturze bardzo istotny. Zdobywanie nowych kwalifikacji jest obecnie czymś normalnym, niemal oczywistym dla każdego, kto chce chociażby zmienić pracę.

Nasze społeczeństwo przyzwyczało się już do wszechobecnej konkurencji i wiele osób chętnie inwestuje w siebie, kończy kolejne kursy lub studia. To niewątpliwie dobre zjawisko – ale czy zawsze? Przed polską szkołą stoi dziś niełatwe zadanie „wychowania do umiaru”. Można tę kwestię odnieść do wielu spraw. O jednej z nich pisze przywoływany już przeze mnie Śliwerski (1998, s. 31),

który, opisując założenia pedagogiki humanistycznej, podkreśla, że „kształcenie powinno rozwijać zdolności człowieka w taki sposób, aby potrafił godnie ocenić stosunki między sobą a światem, aby rozwinął wrażliwość na odrzucanie patologii w stosunkach międzyludzkich”¹.

Głoszona przez pedagogikę humanistyczną jedność ciała, umysłu i ducha jest moim zdaniem podstawą do wychowania młodzieży wchodzącej w dorosłość. W programach szkolnych zwraca się uwagę na kształtowanie umiejętności interpretowania informacji, ale także na niezmiernie ważne umiejętności społeczne. Szkoła postrzegana jako miejsce, w którym stale inspiruje się motywację młodych ludzi, a współdziałanie opiera się na porozumieniu, jest miejscem, gdzie wszyscy traktują się z należytym szacunkiem i budują drogę wzajemnej współpracy, także dzięki wsluchiowaniu się w potrzeby innych.

Dziś szkoła stawia przed współczesnym nauczycielem szereg nowych wymagań. Chodzi bowiem o to, by proces nauczania nie ograniczał się do przekazywania wiedzy z danego przedmiotu, ale kształtował w uczniach zdolność uczenia się przez całe

życie. Dotyczy to zwłaszcza samodzielnego i umiejętnego korzystania z dostępnych informacji, poszerzania zdobytej wiedzy, umiejętności pracy zespołowej czy skutecznego rozwiązywania problemów (por. Sielatycki, 2005, s. 4).

Szkoła otwarta na potrzeby wszystkich uczniów, a więc także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostrzega konieczność inwestowania we wszechstronny rozwój wychowanków.

W przypadku dziecka z niepełnosprawnością ruchową, rehabilitacja ruchowa, mimo że bardzo ważna, nie może być jednocześnie jedyną formą aktywności. Nie może zdominować życia małego ucznia i całej jego rodziny. Nawet jeśli dziecko nie nauczy się chodzić samodzielnie, nie odrzuci kul lub nie wstanie z wózka, zawsze, pomimo trudności z poruszaniem, będzie członkiem określonej społeczności, obywatelem. Dlatego ważne jest, by rehabilitacja ruchowa nie przesłaniała istotności procesu społeczniania. W tym miejscu chcę podkreślić wagę akceptacji. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może nie być w stanie zrealizować wszystkich zadań przewidzianych w programie nauczania, ale ma ▶

Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło
Janusz Korczak

*Tylko wtedy poznasz dobrze dziecko,
gdy poznasz wszystkie warunki
jego życia – jakie są, jak działają*
Maria Grzegorzewska

24 maja 2012 roku odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa **Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka**. Zorganizowano ją w ramach obchodów jubileuszowych 90-lecia Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jednocześnie rok 2012 jest Rokiem Janusza Korczaka ustanowionym przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. W związku z tymi wydarzeniami organizatorzy postanowili przypomnieć i porównać to, co o wychowaniu dziecka myśleli Maria Grzegorzewska i Janusz Korczak.

Konferencja miała służyć refleksji, wymianie poglądów i doświadczeń na temat współczesnego odczytania dorobku Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka; jej motywem przewodnim był stosunek współczesności do dziecka i dzieciństwa, a szczególnie dziecka z niepełnosprawnością. ▶



¹Autor w swojej książce pisze szczegółowo o pedagogice humanistycznej, a przede wszystkim o zmianach w polskich szkołach, prawie oświatowym, skutkach transformacji i tzw. przykładach dobrej praktyki w innych krajach.

▶ szansę poczuć się ważne i docenione przez kolegów z klasy i nauczycieli. Również dzięki obserwacji i naśladowaniu pewnych zachowań nauczy się samodzielności – zgodnie ze swoimi indywidualnymi możliwościami.

Z czasem zdobędzie własne doświadczenia, które będą stanowić podstawę myślenia krytycznego i samodzielnego podejmowania decyzji. Rehabilitacja ruchowa czy jakiegokolwiek inne działania terapeutyczne nigdy nie powinny być nadrzędnym celem, ponieważ nie chodzi tu o zwykłe wypełnienie czasu wolnego. Są one dla ucznia środkiem do osiągnięcia samodzielności – na ile to możliwe.

Dziecko musi być przede wszystkim dzieckiem, a niepełnosprawność czy inne ograniczenia nie mogą zabierać mu radości dzieciństwa i dominować osobowości.

Warto przytoczyć tu istotne rozróżnienie między sferą samoobsługi i decyzyjności, o którym pisze Muszyńska (Muszyńska, 2008, s. 121; por. Obuchowska, 2008). W szkole integracyjnej różnorodność jest wartością, ponieważ idea integracji odwołuje się do pedagogiki humanistycznej, która odstępkuje od panującej do tej pory w szkole ogólnodostępnej zasady „dla wszystkich to samo w tym samym czasie”. Jej miejsce zajmuje obecnie zasada „dla

każdego to, czego on aktualnie potrzebuje dla zaspokojenia swoich indywidualnych możliwości i potrzeb” (Bogucka, Żyro, 2002, s. 12). Od wielu lat stawiane są pytania dotyczące nauczania integracyjnego, ciągle pojawiają się związane z nim wątpliwości – czy spowoduje ono trudności dla nauczycieli, czy istnieje ryzyko zaniżonego poziomu nauczania, który odczują uczniowie w pełni sprawni, ale także ci wybitnie uzdolnieni? A może jest szansą na zmianę sposobu myślenia i otwarcie szkoły na indywidualne potrzeby każdego ucznia?

Każda zmiana może wywołać lęk, czasem nawet wyraźną niechęć do jej przeprowadzenia. Jednak podjęcie odważnego kroku zmierzającego w kierunku wspólnej edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, i ich rówieśnikami, pokazało, że wielu nauczycieli, którzy obawiali się specyficznych ograniczeń i trudności zgłaszanych przez wychowanków, podejmując pracę z nimi, zostało niejako zmuszonych do poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności, a więc do samorozwoju.

Obecność uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest zarezerwowana jedynie dla szkół integracyjnych. Byłaby to bowiem droga prowadząca jedynie do niepotrzebnych podziałów. Doświadczenia

krajów Europy Zachodniej, takich jak np. Wielka Brytania czy Włochy, a także szkół amerykańskich pokazały, że obecność w klasach kilkorga dzieci z niepełnosprawnością eliminuje ryzyko narażania ich na społeczną izolację w środowisku rówieśników.

Również w polskiej szkole wiele się zmieniło, można mówić w tej dziedzinie o przykładach dobrej praktyki. Wciąż jednak mamy jeszcze bardzo wiele do zrobienia. Większość szkół integracyjnych nadal postrzega się jako cel, do którego może lub nawet powinno dążyć dziecko z różnego typu ograniczeniami. To pierwszy krok do tego, by miejsce integracji zastąpiły wspomniane podziały, tymczasem integracja powinna być etapem prowadzącym do pełnego włączenia. Wielu nauczycieli boi się edukacji włączającej (inkluzywnej), upatrując w niej zagrożenia dla nauczania integracyjnego. W praktyce zaś szkoły masowe, które nie mają statusu szkoły integracyjnej, zdecydowały się na włączanie do klas dzieci z niepełnosprawnością lub innymi ograniczeniami. Uczący tam nauczyciele wiedzą, że w centrum zainteresowań i działań szkoły powinni znajdować się jej podopieczni.

Okazuje się, że najliczniejszą grupę osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi włączanych do szkół ogólnodostępnych stanowią uczniowie z niepełnosprawno-



▶ Rozpoczęto debatę na temat dziecka i dzieciństwa jako obszarów napięć i sporów w dyskursie naukowym i publicznym, nadziei i zagrożeń rozwoju dziecka, rozumienia dzieciństwa w przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, mitów i pozorowanych zmian w opiece i edukacji dziecka, realizacji praw dziecka w kontekście przemian cywilizacyjnych i kulturowych.

Dyskusja koncentrowała się wokół czterech głównych obszarów tematycznych: godność dziecka; prawa dziecka; „Kim dziś zajmowaliby się Maria Grzegorzewska i Janusz Korczak?”; nauczyciel wobec godności i praw dziecka.

Otwierający sesję plenarną wykład prof. zw. dr. hab. Karola Poznańskiego **Co z perspektywy lat zachowaliśmy w systemie kształcenia nauczycieli z koncepcji Marii Grzegorzewskiej** przypomniał historię APS, jej stopniowy rozwój i zmiany, powstawanie nowych wydziałów. Nakreślił pracę wykładowców, którzy rozwijali koncepcję Grzegorzewskiej oraz tworzyli dorobek naukowy uczelni. Prof. Poznański podkreślił, że zachowany został zasadniczy cel wychowania – rewalidacja społeczna, czyli jak najlepsze uspołecznienie i przygotowanie do życia i pracy mimo niepełnosprawności. ▶

ścią intelektualną w stopniu lekkim (35%). Druga pod względem liczebności grupa to uczniowie z zaburzeniami zachowania (10%). To właśnie oni stanowią dla nauczycieli prawdziwe wyzwanie. Można jednak odnieść wrażenie, że nadal nie podejmuje się go zbyt chętnie, bowiem wobec tych uczniów nader często stosowane są takie metody jak nagany czy upomnienia. Nauczyciele uciekają się głównie do narzekań na trudne środowisko rodzinne, tłumacząc w ten sposób brak podejmowanych skutecznie działań. Najsmutniejsze jest jednak to, że wobec uczniów z zaburzeniami zachowania wręcz nadużywa się formy nauczania indywidualnego, promując w ten sposób praktyki służące bardziej społecznej izolacji niż właściwej integracji.

Od 17 listopada 2010 r. obowiązuje nowe rozporządzenie zmieniające Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 11, poz. 114). Dokument ten uwzględnia indywidualne potrzeby wszystkich uczniów, którzy w związku z tym wymagają szczególnego wsparcia.

Celem rozporządzenia jest zagwarantowanie dostępu do pomocy psychologiczno-

-pedagogicznej uczniom w ich środowisku szkolnym i rodzinnym. Dlatego wzięto też pod uwagę wsparcie dla rodziców. Chodzi więc o to, by wsparcie to było bardziej powszechne i udzielane tam, gdzie dziecko się wychowuje i uczy.

Łatwiejszy dostęp do specjalistów stwarza szansę nie tylko uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz także tym zdolnym. Może się przyczynić do zmniejszenia ryzyka izolacji społecznej, na jaką narażone są na przykład rodziny dziecka z niepełnosprawnością i obcokrajowcy przebywający w Polsce, nieznający języka i mający problemy związane z występowaniem różnic kulturowych.

Wraz z tym rozporządzeniem podpisanych zostało pięć innych, które popierają pozytywne zmiany w oświacie, zmierzające do większej gotowości do wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, nieintegracyjnych.

Kolejnym dokumentem jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostęp-

nych lub integracyjnych. Rozporządzenie to zastępuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 19, poz. 167). W dokumencie zwrócono uwagę nie tylko na potrzeby dzieci z niepełnosprawnością, lecz także tych niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wprowadzając między tymi grupami istotne rozróżnienie.

Obecne prawo wręcz nakłada na szkołę obowiązek dostosowania warunków (w tym zapewnienia niezbędnego sprzętu specjalistycznego) do potrzeb i możliwości ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Chciałabym w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na fakt, że z tego dokumentu jasno wynikają obowiązki szkoły, która ma przygotować uczniów do samodzielności oraz wyposażyć ich w umiejętności niezbędne w dorosłym życiu. I znów mogę jedynie mocno zaznaczyć, że szkoła ma nie tylko uczyć, lecz także wychowywać. Nie chodzi bowiem wyłącznie o przekazanie wiedzy, systematyczne jej utrwalanie, sprawdzanie efektów pracy ucznia i ich ocenę. Zwłaszcza że ocena ta nie zawsze jest ▶

▶ Kolejnym mówcą był prof. David Mitchell z Nowej Zelandii, który mówił o **Zmianie podejścia do edukacji włączającej** (*Changing approaches to inclusive education*), podkreślając zasadę, że: „Każde dziecko ma prawo uczyć się jak najbliżej miejsca zamieszkania”.

Przedstawił koncepcję 10 trendów włączania dzieci niepełnosprawnych do edukacji powszechnej w szkołach ogólnodostępnych, która od lat jest realizowana w Nowej Zelandii i innych krajach. Jego zdaniem, podstawowe zmiany w uczeniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych dotyczą m.in.

- zmian w mentalności i przygotowaniu zawodowym nauczycieli (np. odpowiednie przygotowanie na studiach pedagogicznych – dydaktyka i zarządzanie klasą; akceptacja różnic indywidualnych),
- zmian w środowisku szkolnym (np. likwidacja barier architektonicznych, organizacja nauki w klasie),
- zmian w przepisach prawa (np. ratyfikowanie przez Polskę Konwencji ONZ z 2006 r. – prawo dziecka niepełnosprawnego do nauki w klasie szkolnej),
- zmian w finansowaniu oświaty (w klasie powinien być jeden wychowawca, jeden nauczyciel wspomagający oraz w szkole – trzeci nauczyciel wspierający merytorycznie). ▶

► obiektywna, a czasem nawet zbyt surowa. Sposobem na rozwiązanie trudności z oceną postępów i osiągnięć uczniów, którzy z powodu różnych ograniczeń wymagają wsparcia, jest niewątpliwie unikanie porównań z innymi uczniami. Ocena umiejętności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna dotyczyć tego, co dziecko może i potrafi zrobić, także dzięki odpowiedniemu wsparciu. Będzie ono możliwe również dzięki obserwowaniu dziecka i jego postępów w danym okresie czasu.

Takiemu ocenianiu sprzyja dobry klimat szkoły, a edukacja włączająca, która pomaga koncentrować się nie tyle na samej diagnozie, ile na potencjale i motywowaniu uczniów ten dobry klimat tworzy. „Ocenianie włączające stawia sobie za cel zapobieganie segregacji poprzez unikanie (o ile to możliwe) szufladkowania uczniów, oraz przez to, że koncentruje się na takiej praktyce nauczania i uczenia się, która pomaga wprowadzić edukację włączającą w szkołach ogólnodostępnych. Warunkiem wprowadzenia oceniania włączającego jest właściwa polityka oświatowa i odpowiednia organizacja szkoły oraz form wspomagania nauczycieli, którzy powinni wykazywać pozytywne nastawienie do edukacji włączającej. Wytyczne dotyczą siedmiu poziomów osób, zaangażowanych w proces oceniania, struktury i politykę oświatową.

Uczniowie. Każdy uczeń jest zaangażowany w proces oceniania, które go dotyczy; ma też zagwarantowaną możliwość wpływu na przebieg tego procesu oraz na ustalanie, wdrażanie i ewaluację indywidualnych celów nauczania.

Rodzice są zaangażowani w cały proces oceniania swojego dziecka i mają możliwość wpływu na jego przebieg.

Nauczyciele wykorzystują proces oceniania do tego, by poprawić szanse edukacyjne uczniów; dokonują tego wyznaczając cele uczniom oraz samym sobie (w zakresie metod nauczania skutecznych w przypadku danego ucznia), oraz zbierając informacje na temat postępów w nauce, którymi następnie dzielą się z uczniami.

Szkoła stosuje wewnętrzny system oceniania; definiuje on cele, jakim służy proces oceniania, jego przebieg, a także rolę i zakres odpowiedzialności stron zaangażowanych w ocenianie, oraz jasno określa, w jaki sposób proces oceniania służy realizowaniu zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Multidyscyplinarne zespoły szkolne – niezależnie od ich profilu i składu osobowego – poprzez swoje działania wspierają edukację włączającą oraz proces uczenia się i nauczania wszystkich uczniów.

Zarówno polityka, jak i stosowane procedury oceniania, wspomagają i wzmacniają skuteczne i aktywne włączenie w edukację powszechną wszystkich uczniów zagrożonych wykluczeniem i problemami z nauką, w tym także uczniów z SPE.

Rozwiązania prawne regulujące system oceniania zawsze służą skutecznemu wdrożeniu oceniania włączającego” (Wytyczne dotyczące oceniania włączającego, 2003). W dokumencie zwrócono również uwagę na ograniczenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy z racji swoich ograniczeń nie mogą świadomie uczestniczyć w procesie oceniania. Uznano jednak, że nie potrzeba wprowadzać dla nich innych systemów oceniania, a jedynie użyć odpowiednich metod.

Przykre jest, że w polskiej szkole nadal nader często pomija się sferę emocjonalną uczniów, nie dostrzega się ich dążeń, a czasem drzemącego w nich potencjału czy ukrytych zdolności oraz że nauczyciel przywiązujący wagę jedynie do intelektu podopiecznych nie jest w stanie wywrzeć znaczącego wpływu na rozwój ich osobowości. Sytuacji nie ułatwiają również wciąż przeładowane programy szkolne, które nierzadko zawierają treści zbyt trudne nawet dla tych najzdolniejszych uczniów. Tradycyjne metody nauczania (mimo wielu ►

► 10 trendów (*Ten Trends*) w oryginalnym przekazie prof. Mitchella:

1. *from exclusion to inclusion*
2. *inclusive education is a human right*
3. *inclusive education means response for diversity of children*
4. *move from a medical model to a social model*
5. *teachers should use evidence based teaching strategies*
6. *inclusive education means changing our schools (curriculum, assessment, teaching methods)*
7. *inclusive education means that special schools become a resource centres*
8. *inclusive education requires universal design of learning*
9. *inclusive education requires changes in teacher education*
10. *inclusive education goes beyond school education transition to: employment and further education.*

Polecane publikacje:

- Mitchell D., (2007), *What really works in special and inclusive education*, Londyn: Routledge.
- Connor D.J., Lagares C., (2007), *Facing High Stakes in High School. 25 Successful Strategies from an Inclusive Social Studies Classroom*, Ann Arbor: ProQuest LLC. ►

► pozytywnych zmian, które zaszły w tym obszarze) w licznych szkołach wydają się mieć bardzo ugruntowaną pozycję.

Wielu nauczycieli niezmiennie preferuje przekazywanie wiedzy w sposób werbalny oraz oczekuje od uczniów uważnego słuchania i zapamiętania informacji, a potem często ich bezrefleksyjnego odtwarzania. Nie ma więc miejsca na dostrzeżenie zdolności lub pogłębianie zainteresowań dzieci. Wobec takiego obrotu sprawy nie uczą się one samodzielnego i krytycznego myślenia, które łączy w sobie zdobytą wiedzę i doświadczenie.

Proces nauczania oparty przede wszystkim na wiedzy nauczyciela i informacjach zawartych w podręczniku nie zostawia właściwie miejsca na pracę w grupie, a tym samym ogranicza możliwość wzajemnych kontaktów i tworzenia przez dzieci relacji interpersonalnych.

Dobrze, jeśli w szkole uczniowie uczą się czegoś więcej niż tylko tego, co zawierają podręczniki. Ważna jest również wspomniana już umiejętność podejmowania decyzji i dokonywania świadomych wyborów.

Istotne jest kształtowanie w młodych ludziach dojrzałości emocjonalnej, tak mocno związanej z odpowiedzialnością za siebie

i innych, umożliwianie im realnego patrzenia na otaczający świat i trafnego oceniania zaistniałych okoliczności, sytuacji i własnych możliwości. Nie można zapominać także o kształtowaniu postawy asertywności – która nie będzie przez wychowanków rozumiana jak prawo do obrony „własnego terytorium” – oraz postawy empatii, także już omawianej, i związanej z nią umiejętności słuchania drugiego człowieka. Tu kolejny raz należy wspomnieć o umiejętności komunikacji, a zatem nie tylko słuchania, lecz także umiejętnego przekazywania swych myśli, poglądów i przekonań tak, by były one zrozumiałe dla innych, były podstawą do dialogu, pozostawiając jednocześnie innym prawo do zachowania własnych opinii.

Młodzi ludzie, którzy z racji wieku poszukują własnej drogi życiowej, powinni móc odkrywać, że człowieka kształtują tylko systematyczne działania, wytrwałość i konsekwencja. To kim się staje, zależy również od podejmowanych przez niego działań, do których popychają go własne decyzje. Zarówno to, co wywołuje lęk, jak i to, co stanowi wyzwanie, ma swój początek we wcześniej podjętej decyzji. Jednym z zadań refleksyjnego nauczyciela może być przekonanie uczniów, że – przynajmniej na początku – nieistotna jest wiedza o tym, jak osiągnąć obrany cel. Ważne, by zaszczerpić w nich przekonanie, że znajdują jakiś sposób,

aby swój plan zrealizować. Rozbudzanie chęci określenia celu, prowadzące do podjęcia decyzji „czego chcę”, powinno wywołać gotowość przystąpienia do konkretnych działań i obserwację tego, co w przeszłości się sprawdziło, a z czego można ewentualnie zrezygnować. Dobrze, jeśli nauczyciel nauczy swoich uczniów modyfikacji zachowań, do momentu, w którym sami uznają, że osiągnęli zamierzony wcześniej cel.

Nauczyciele, którzy koncentrują swoje działania na uczniu, zdają sobie sprawę, że ich zadaniem jest przede wszystkim ułatwianie podopiecznym procesu uczenia się, dostarczanie im właściwych materiałów. Chodzi tu nie tylko o wiedzę zawartą w książkach, lecz także o doświadczenie i umiejętności, którymi można podzielić się z uczniami. Ci zaś stopniowo biorą coraz większą odpowiedzialność za swoją naukę i są coraz bardziej świadomi konsekwencji wszelkich dokonywanych przez siebie wyborów. W takim procesie edukacji bardziej istotne staje się to, czy uczniowie zrozumieli istotę procesu nabywania wiedzy i umiejętności (uczenia się), niż to, czy nauczyli się tego co zostało zaplanowane.

W takiej atmosferze nauczyciel nie musi troszczyć się o dyscyplinę w klasie, ponieważ jej miejsce zajmuje samodyscyplina, którą z czasem uczniowie wyrabiają w sobie ►

► **Wykład III Dlaczego w Polsce jeszcze długo nie będzie szans na korczakowską demokratyzację szkolnej edukacji** wygłosił prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski.

Profesor przedstawił tezę, że w szkole polskiej od wielu lat nie ma myśli Korczakowskiej – idee J. Korczaka są niedocenione i niezrealizowane, a nawet wypaczane. „Korczakizm – nowa odmiana barbarzyństwa” – tak jest postrzegana pedagogika humanistyczna Korczaka.

Wykład IV Korczakowskie idee pedagogiczne wygłosiła dr hab. prof. APS Barbara Smolińska-Theiss, która przypomniała ideę poszanowania godności i praw dziecka w koncepcji korczakowskiej:

GODNOŚĆ DZIECKA jest aksjomatem pedagogicznym; podkreśliła jednocześnie „bankructwo” tych idei we współczesnej pedagogice. ►



► sami. Także efekty nauki poddają własnej ocenie. Będzie ona obiektywna, jeśli uczeń otrzyma informacje zwrotne – zarówno ze strony nauczyciela, jak i rówieśników.

Idealna wydaje się sytuacja, w której nauczyciel bez żadnych zastrzeżeń, niemal bezwarunkowo akceptuje wszystkich uczniów. Empatia, zrozumienie, brak osądu i ocen to cały, wcale nietatwy, proces. Jest to jednak jedyna skuteczna droga do tego, by młodzież tej empatii nauczyć, by nauczyć ją skutecznej komunikacji, opartej na umiejętności słuchania i wyrażania swoich myśli, opinii i poglądów. Proces ten wymaga nie tylko samodyscypliny, lecz także krytycznego myślenia i realnej samooceny ze strony nauczyciela (Danielewska, 2002, s. 67).

Podmiotowe traktowanie uczniów w wielu polskich szkołach już dziś jest zupełnie oczywiste. Natomiast pracownicy placówek, które wciąż jeszcze skoncentrowane są na realizacji programu i stale podnoszących wymagania rankingach, z czasem będą musieli zmieniać punkt widzenia i na nowo określać priorytety swojej pracy. Rolą nauczyciela jest także pomoc rodzicom w zachowaniu pozytywnego obrazu dziecka – w pracy z uczniami trzeba pamiętać, że to rodzic jest odpowiedzialny za dziecko, które pozostaje jedynie pod opieką nauczyciela w czasie, kiedy przebywa w szkole.

Istotne jest zatem, by liczyć się z opiniami rodzica i mówić dobre, ale realne rzeczy o dziecku. Czasem także przyznanie się nauczyciela do niewiedzy może przyczynić się do budowania porozumienia między nim a rodzicami.

Nowe rozporządzenia bardzo wyraźnie ujmują potrzeby wszystkich uczniów, w tym tych, którzy z różnych przyczyn wymagają dodatkowego wsparcia. W dokumentach zwraca się uwagę na rolę rodziców i konieczność ich współpracy ze szkołą. Może się zatem wydawać, że wszystkie przytoczone powyżej postulaty znalazły swoje odzwierciedlenie w prawie oświatowym. To dobrze. Obecne zapisy jeszcze wyraźniej ujmują prawo wszystkich dzieci i młodzieży do edukacji. Co ważne, mocno zaznaczono, że edukacja ta ma się odbywać w szkole znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania dziecka. To wyraźne przyznanie słuszności idei nauczania włączającego. Jednak to, jak długo polska szkoła będzie pokonywać drogę od właściwych zapisów w prawie oświatowym do praktyki, zależy od dyrektorów, nauczycieli i innych pracowników szkół, ich otwartości i chęci przeprowadzania koniecznych zmian. Także tych mentalnych, które każdy powinien zacząć od siebie.

Wyrazem mocnego zaakcentowania prawa wszystkich dzieci do edukacji – bez wzglę-

du na ich psychofizyczne możliwości – oraz prawa wyboru przez rodziców miejsca edukacji dla ich dziecka jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach.

Nowe rozporządzenia są dowodem zmian w oświacie. Wystarczy w tym miejscu wspomnieć chociażby indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Obecne zapisy ustawy obligują nauczycieli do stawiania ucznia w centrum wszelkich działań, a więc do uwzględniania jego potrzeb psychofizycznych, rozwojowych i edukacyjnych. To jednak, na ile rzeczywistość w polskich szkołach będzie się zmieniać, zależy nie tylko od zapisów prawnych, lecz także od nastawienia nauczycieli i atmosfery w szkole. Śliwerski (1998) pisze, że szkoła otwarta na potrzeby wszystkich dzieci to taka, która daje im możliwość decydowania o własnej aktywności w czasie nauki, stwarza warunki do uzyskania wsparcia, pomocy lub doradztwa ze strony nauczycieli lub innych dorosłych. Dla uczniów ważna jest możliwość współpracy z nauczycielem. Zdaniem autora dzieci powinny mieć również okazję do przeżywania własnych doświadczeń, odkry-

► Ostatni, **V wykład Idąc po człowieczej stronie – interaktywny i inspirujący warsztat jako nawiązanie i kontynuacja pracy Janusza Korczaka (Walk on the Human Side – an interactive and inspirational workshop as a follow up and continuation of Janusz Korczak's work)** wygłosił dr Israel Rabinovitz.

Dr Rabinovitz przedstawił swoją działalność artystyczną i edukacyjną oraz jedną z form pracy, prowadzoną ze studentami APS w Polsce – warsztat rozwoju osobistego. Warsztat został opracowany na podstawie autorskiego pomysłu programu alternatywnych uroczystości Dni Pamięci Zagłady. Stanowił połączenie różnych aktywności (teatr, taniec, dźwięk, sztuki plastyczne). Dyskusje, ćwiczenia improwizacyjne, ćwiczenia teatralne miały służyć przekształceniu w ruch i doświadczenie. Rezultatem było nawiązanie silnych więzi emocjonalnych pomiędzy uczestnikami i pragnienie ich kontynuowania. Głębokie przeżycia, jakich doświadczali uczestnicy pokazały im, że:

- odkrywanie własnych możliwości jest drogą do radzenia sobie z wychowankami
- Holokaust może być tylko pretekstem aby zastanowić się, jak trudne doświadczenia wpływają na nasze życie; jak udaje się zamienić lęk na miłość
- przyszłość jest w naszych własnych rękach, sami kreujemy świat uważności, tolerancji, współczucia; nauczyciel buduje własną teorię człowieczeństwa i jej wartości przekazuje uczniom.

Opracowała **Agnieszka Brodowska**

wania indywidualnych zainteresowań. Także dzięki temu mogą otwierać się na nowe koncepcje, odkrywać sens podejmowanych

przez siebie działań, co pomaga im poznać świat w toku nauki. Otwartość szkoły polega również na uświadomieniu uczniom

współodpowiedzialności za ich własny proces uczenia się.

Laura Jurga

Bibliografia oraz literatura uzupełniająca:

Bogucka J., Żyro D., (2002), *Wstęp*, [w:] *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji Konstancin 28–29 października 2002*, Warszawa: CMPPP – Biuro Rzecznika Praw Dziecka. | Danilewska J., (2002), *Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia*, Warszawa: WSiP. | Fairbairn G., Fairbairn S. (red.), (2000), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa: CMPPP. | Florek A., (2004), *Formy i cele współpracy rodziców i pracowników przedszkola*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku przedszkolnym. Materiały z konferencji Warszawa 17–18 lutego 2004*, Warszawa: CMPPP – Biuro Rzecznika Praw Dziecka. | Forster F.W., (b.r.), *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*, tłum. W. Osterloff, Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków: Geobethner i Wolff. | Muszyńska E., (2008), *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] Obuchowska I., (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP. | Obuchowska I., (red.), (2008), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, op. cit. | Pachociński R., (1998), *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Dodruk. | Siatycki M., (2005), *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Warszawa: CODN, na podstawie: Gawrych R., (2007), *Jak usprawniać i udoskonalać polską szkołę*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. | Śliwerski B., (1998), *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. | Wytyczne dotyczące oceniania wczesnoszkolnego. [Report Key Principles in Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers](#).

Nowoczesne uczenie się albo ściągą z metodyki pracy umysłowej

Hanna Hamer

Warszawa: Wydawnictwo Veda, 2010, wyd. 2

Autorka zaczyna swoją ściągę od omówienia zewnętrznych warunków sprzyjających efektywnej pracy naszego mózgu. Następnie doradza, jak osiągnąć optymalny, tj. średni poziom motywacji pozytywnej, zaleca właściwą do nauki formę psychofizyczną. Przechodzi wreszcie do ćwiczeń, które po-

mogą nam w nabyciu umiejętności koncentrowania uwagi oraz doskonaleniu pamięci.

Poradnik zawiera też wskazówki dotyczące osiągania efektywności uczenia się podczas czytania, zachęca do sporządzania twórczych notatek – mapy myśli – oraz omawia

zasady skutecznego powtarzania. Ściągawkę uzupełniają rady: jak napisać esej, jak przygotować się do wystąpień publicznych i jak zdawać egzamin. Autorka proponuje również przykłady technik relaksacji pomocnych w nauce oraz zachęca do twórczego myślenia w rozwiązywaniu problemów.



Ewaluacja w edukacji obywatelskiej

Analizowanie jakości pracy nauczyciela lub szkoły jest wartościowe i potrzebne, ponieważ oznacza inwestowanie w rozwój uczniów, nauczycieli i szkoły jako instytucji edukacyjnej. Działania projakościowe mogą odbywać się w różnych obszarach uznanych za ważne dla celów edukacji – także w ramach edukacji obywatelskiej. W tym kontekście stają się narzędziem demokratyzacji społeczeństwa.

Zgodnie z zaleceniami Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie potrzeby włączenia treści dotyczących praw człowieka, demokracji i rządów prawa do programów nauczania wszystkich instytucji działających w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej (Komitet Ministrów Rady Europy, 2010/7), zagadnienia edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka zostały uwzględnione w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Przedmiotem wiodącym w realizacji celów i zadań edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka jest wiedza o społeczeństwie realizowana w gimnazjum i liceum. Edukacja obywatelska obecna jest w różnym zakresie na wszystkich etapach edukacyjnych, w tym w klasach I–III w ramach edukacji społecznej i klasach IV–VI na lekcjach historii i społeczeństwa (komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie, MEN, 2008). Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka promują wartości takie jak: wolność,

sprawiedliwość, patriotyzm, różnorodność praw człowieka, szacunek dla prawa, równość wszystkich ludzi, solidarność czy tolerancja oraz dotykają problemów prawnych, kulturowych, środowiskowych i globalnych (Brander i in., 2005), co powoduje, że jej cele mogą być osiągane na zajęciach ze wszystkich przedmiotów, a także w sposób międzyprzedmiotowy.

Zamieszczenie tych treści w podstawie programowej i realizacja zadań z nimi związanych na zajęciach edukacyjnych to dopiero początek kształtowania umiejętności i postaw obywatelskich dzieci i młodzieży. Właściwa realizacja podstaw programowych wymaga od nauczycieli systematycznego pozyskiwania informacji zwrotnej o przebiegu i efektach ich pracy oraz brania odpowiedzialności za jakość edukacji i rozwój szkoły. Takie działania wartościujące mogą mieć formę autorefleksji nauczyciela lub badań prowadzonych na użytek projektu, nauczyciela albo w związku ze sprawowanym przez dyrektora nadzorem pedagogicznym.

Znaczenie ewaluacji w procesie zapewniania jakości pracy szkoły

Zachodzące w świecie przeobrażenia cywilizacyjne i społeczne powodują wzrost oczekiwań dotyczących efektów pracy szkoły. Chęć sprostania rosnącym wymaganiom sprawia, że szkoła musi dbać o jakość, rozwijając się poprzez analizowanie zachodzących w niej procesów i uzyskiwanych efektów oraz wprowadzać na tej podstawie zmiany.

Założenie stałego rozwoju szkoły tożsame jest z prowadzeniem badań nad jakością pracy, dzięki którym uzyskuje się użyteczny materiał informacyjny. Systematyczne prowadzenie badań i wykorzystywanie ich wyników w praktyce zwiększa odpowiedzialność za własne działanie osób w nich uczestniczących (Mazurkiewicz, 2010). Jednym z narzędzi pracy nad jakością jest ewaluacja, czyli „proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej” (Mizerek, 2010).

▶ Aktualnie w praktyce szkolnej spotykamy kilka rodzajów ewaluacji, wyróżnianych ze względu na zakres, przedmiot, czas prowadzenia, uwarunkowania formalnoprawne czy podmiot odpowiedzialny za jej prowadzenie. Wielu nauczycielom ewaluacja kojarzy się głównie z nadzorem pedagogicznym, zgodnie z którym szkoły i placówki oświatowe mają obowiązek przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia jakości pracy szkoły (MEN, 2009). Dla nauczycieli z krótszym stażem pracy (kontraktowych i mianowanych), starających się o dalsze stopnie awansu zawodowego, ewaluacja może oznaczać przede wszystkim wymóg proceduralny awansu (MEN, 2004). Każdy nauczyciel pozyskujący informacje zwrotne o przebiegu, efektach i zewnętrznym odbiorze swoich indywidualnych działań oraz wykorzystujący zebrane dane do doskonalenia swojego warsztatu pracy ma udział w procesie zapewniania jakości pracy szkoły i przyczynia się do jej rozwoju.

W zależności od wybranego rodzaju ewaluacji oraz określonego jej przedmiotu, ewaluacja może dostarczyć różnorodnych i użytecznych informacji o badanej społeczności, warsztacie pracy nauczycieli, potrzebach uczniów i rodziców, stanie realizacji podstawy programowej, przebiegu działań w projekcie, stopniu osiągnięcia założonych

celów, jakości programu nauczania i innych. Istotą ewaluacji jest zbieranie danych o faktycznym stanie rzeczy i porównywanie ich ze stanem oczekiwanym.

Rzetelnie przygotowana i przeprowadzona ewaluacja pomaga odpowiedzieć na pytania:

- Jak pracujemy?
- Czy robimy to dobrze?
- W jakim miejscu jesteśmy?
- Jakie są nasze mocne i słabe strony?

Pozwala ustalić potrzeby w obszarach wymagających doskonalenia. Owocem takich działań będzie z jednej strony samopoznanie społeczności szkolnej (projektowej lub samopoznanie siebie jako nauczyciela), zaś z drugiej – samodoskonalenie, ponieważ uzyskane wyniki badań wykorzystuje się do formułowania wniosków i rekomendacji przydatnych w pracy. Na ich podstawie podejmowane są różne decyzje rzutujące na kierunek przyszłego postępowania: utrzymanie koncepcji pracy, potrzebę zmodyfikowania przyjętych rozwiązań lub w szczególnych przypadkach zaprzestanie określonych działań.

Proces ewaluacji, zarówno w sensie działań jednostkowych nauczycieli jak i działań ogólnoszkolnych, inspirowane jest do wprowadzania zmian i jest punktem wyjścia do rozwoju szkoły. Wszystkie sposoby analizowania

jakości pracy nauczyciela lub szkoły jako instytucji edukacyjnej, czy też wdrażanych programów i projektów są wartościowe i potrzebne, ponieważ oznaczają inwestowanie w rozwój uczniów, rozwój zawodowy nauczycieli i rozwój szkoły jako instytucji.

Ewaluacja w edukacji obywatelskiej

Każde działanie szkoły i nauczyciela powinno być celowe i podlegać wartościowaniu. Na ogół przedmiotem prowadzonych w szkołach badań ewaluacyjnych są zagadnienia o charakterze ogólnym, takie jak realizacja podstawy programowej, zajęcia pozalekcyjne czy współpraca z rodzicami (ewaluacja wewnętrzna), lub zagadnienia związane z realizacją projektów zewnętrznych itp. Szczególną wartością działań projakościowych, wynikającą z autonomii szkoły, jest możliwość kreowania własnego pomysłu na rozwój i uczenia się na własnych sukcesach i błędach. W związku z tym pozyskiwanie informacji zwrotnej o jakości pracy może odbywać się także w obszarach uznanych za ważne dla osiągnięcia celów edukacji obywatelskiej. Są nimi zadania dla niej określone, w tym zadania nauczyciela wiedzy o społeczeństwie czy historii i społeczeństwa, a także warsztat pracy nauczycieli innych przedmiotów uwzględniających treści edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka. ▶

► Przykładowe tematy ewaluacji:

- aktywność uczniów na rzecz społeczności lokalnej;
- kształtowanie społecznych postaw uczniów;
- program nauczania przedmiotów: wiedza o społeczeństwie czy historia i społeczeństwo;
- projekt w edukacji obywatelskiej;
- wykorzystywanie oferty organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa;
- zaangażowanie uczniów w życie klasy i szkoły;
- zainteresowania ucznia sprawami publicznymi;
- znajomość zasad i procedur demokracji;
- zasady rządzące życiem klasy;
- metody pracy w edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka.

Proces zapewniania jakości i edukacja obywatelska są ze sobą ściśle powiązane z uwagi na osadzenie ich w realiach wartości i zasad demokratycznych. Procesy jakościowe, w tym ewaluacja, wymagają między innymi umożliwienia każdemu zainteresowanemu uczestnictwa i wyrażania swoich opinii we wszystkich etapach, jawności procedur, kryteriów oceny, narzędzi, wyników i wniosków z ewaluacji (Berdzik, 2010). Ponadto procesy zapewnienia jakości

w edukacji obywatelskiej wiążą się z dziełeniem odpowiedzialności, przejrzystością, odpowiedzialnością wobec interesariuszy, autonomią wprowadzania zmian, decentralizacją systemu podejmowania decyzji (Birzea i in., 2009). Rzetelne prowadzenie ewaluacji edukacji obywatelskiej jest jednocześnie wdrażaniem edukacji obywatelskiej w praktyce. W tym kontekście proces ewaluacji, poprzez wkład w budowanie szeroko rozumianej jakości edukacji, staje się narzędziem demokratyzacji społeczeństwa.

Etapy postępowania ewaluacyjnego

Badania ewaluacyjne cechuje procedura postępowania oparta na metodologii badań społecznych. Prowadzi się je zarówno w odniesieniu do całej szkoły rozumianej jako placówka oświatowa lub projektu, jak i do pracy pojedynczych nauczycieli.

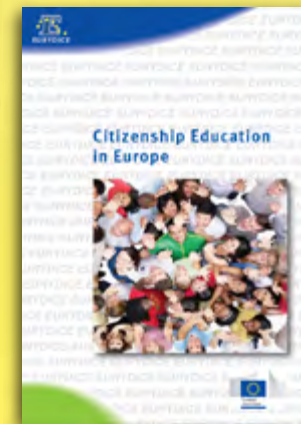
W postępowaniu ewaluacyjnym wyróżnia się trzy główne etapy:

1. Przygotowanie (planowanie i projektowanie ewaluacji, tworzenie narzędzi badawczych).
2. Realizacja (prowadzenie badań, analiza wyników badań, przygotowanie raportu z ewaluacji).
3. Podsumowanie (sformułowanie i upowszechnienie wniosków i rekomendacji).

Każdy z elementów procesu ewaluacji wymaga czasu, zaangażowania i co najmniej podstawowego poziomu wiedzy z metodologii badań. Planując przeprowadzenie ewaluacji, trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że na przyszłe działania może mieć wpływ właściwe zaprojektowanie koncepcji badań, które rzutują na konstrukcję narzędzi badawczych, a następnie na jakość wyników i wniosków. W projekcie ewaluacji określa się przede wszystkim: przedmiot ewaluacji, cele, pytania kluczowe, kryteria i wskaźniki, metody/techniki i narzędzia badawcze, źródła informacji. Przykład projektu ewaluacji wybranego aspektu edukacji obywatelskiej zamieszczono poniżej.

Przed przystąpieniem do badań właściwych przeprowadza się badania pilotażowe w celu weryfikacji narzędzi ewaluacyjnych. Następnie zgodnie z harmonogramem wykonuje się kolejno zaplanowane badania, dbając o to, by czynności ewaluacyjne nie zakłócały zwykłego rytmu pracy szkoły. W czasie prowadzenia ewaluacji należy zadbać o właściwą atmosferę, świadomość wagi wartościowania działań oraz poczucie bezpieczeństwa osób badanych.

Wyniki badań opracowuje się w dowolnej formie raportu, np. w postaci papierowej lub elektronicznej. Najistotniejszą jego częścią są wnioski i rekomendacje, które ►



Edukacja obywatelska w Europie – najnowsza publikacja Komisji Europejskiej

Najnowszy [raport](#) Eurydice Citizenship Education in Europe (Edukacja obywatelska w Europie) informuje, że wszystkie państwa członkowskie UE włączyły edukację obywatelską do swoich programów nauczania w szkołach podstawowych i średnich oraz realizują trzy główne modele: nauczanie oddzielnego przedmiotu, zintegrowanie w ramach przedmiotów lub obszarów edukacyjnych, element nauczania międzyprzedmiotowego. Głównym celem edukacji obywatelskiej jest kształtowanie krytycznego myślenia, umiejętności analitycznych i postaw sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu szkolnym i społecznym. ●

► upowszechnia się w badanej społeczności i wykorzystuje do planowania przyszłej pracy. Dlatego rekomendacje formułuje się w sposób praktyczny, wskazując co należy zrobić, kto i kiedy powinien podjąć te działania.

Przy założeniu, że proces ewaluacji i wdrażania zmian będzie trwał nieustannie i zostanie starannie przygotowany, można sądzić, że jakość pracy, w tym jakość edukacji obywatelskiej, będzie wypracowywana coraz bardziej świadomie i skutecznie.

Przykład projektu ewaluacji w edukacji obywatelskiej

I Przedmiot ewaluacji:

- wykorzystywanie oferty edukacyjnej organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa.

II Cele ewaluacji:

- cel poznawczy – pozyskanie informacji na temat oferty edukacyjnej organizacji pozarządowych działających na rzecz

praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa, przydatnej w nauczaniu edukacji obywatelskiej;

- cel praktyczny – uwzględnienie oferty edukacyjnej organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa do realizacji celów edukacji obywatelskiej.

III Pytania kluczowe:

1. W jaki sposób szkoła wykorzystuje ofertę edukacyjną organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa?
2. W jakim stopniu szkoła korzysta z oferty edukacyjnej organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa?

IV Kryteria ewaluacji:

- przydatność oferty edukacyjnej organizacji pozarządowych w realizacji edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka;

- możliwość uwzględnienia innych form współpracy w kolejnym roku szkolnym.

V Wskaźniki:

- wyniki analizy dokumentów wskazujące na co najmniej 5-krotną zbieżność potrzeb związanych z realizacją celów edukacji obywatelskiej z ofertą organizacji pozarządowej;
- opinie nauczycieli potwierdzające przydatność propozycji organizacji pozarządowych.

VI Metody/techniki badań:

- analiza dokumentów (oferta organizacji pozarządowej w postaci informatora lub strony internetowej, podstawa programowa);
- badanie ankietowe lub wywiad z nauczycielami.

Próba badawcza:

- 100% nauczycieli;
- oferta edukacyjna 3 organizacji pozarządowych działających na rzecz praw człowieka i demokratyzacji społeczeństwa.

Renata Stoczkowska

Bibliografia

Berdzik J., (2010), *Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Mazurkiewicz G. (red.), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Birzea C. i in., (2009), *Poradnik zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach*, Warszawa: CODN. | Brander P. i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, CODN. | Komitet Ministrów Rady Europy, (Zalecenie Rec/2010/7), *Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka*. | Mazurkiewicz G. (red.), (2010), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mizerek H., (2010), [Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć](#), [w:] *Materiały Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły*, | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z 2009, Nr 168, poz. 1324. | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17. | *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz.U. z 2004 r., Nr 260, poz. 2593, z późn. zm.

Zdawania egzaminów można i trzeba się uczyć

Niemal każdy dorosły człowiek stawał przed różnego rodzaju egzaminami, sprawdzianami, kartkówkami i klasówkami. Czasem sprawdzały one niewielki wycinek wiadomości i ich wynik miał małe znaczenie, innym razem były to egzaminy bardzo istotne (np. matura), których rezultaty ważyły na dalszych edukacyjnych i życiowych losach uczniów. Niezależnie od znaczenia sprawdzianu wielu zdającym sytuacja egzaminacyjna, a szczególnie oczekiwanie na egzamin, kojarzy się z przykrym doświadczeniem. Skoro kontrolowanie wiedzy i umiejętności jest czymś nieuniknionym, warto podjąć starania, by stało się okazją do osiągnięcia sukcesu. Łatwiej powiedzieć niż zrobić, słusznie zauważyliby zdający. Moim zdaniem jednak od czegoś trzeba zacząć. Choćby od przeczytania tekstu, który rzuci nieco inne światło na kwestie egzaminacyjne.

Komu i po co są potrzebne egzaminy?

Oto kilka ważnych, choć nieco kontrowersyjnych odpowiedzi.

Uczniom/ studentom:

- by wiedzieli, jakie posiadają wiadomości i umiejętności;
- by mogli poznać luki w swojej wiedzy i uzupełnić je;
- by dowiedzieli się, na ile skuteczne są stosowane przez nich metody nauki (a jeśli są nieefektywne, by z pomocą nauczycieli nauczyli się uczyć);
- by wprawiali się w zdawaniu egzaminów (nie tylko w szkole, lecz także w dorosłym życiu, np. starając się o pracę, będą w analogicznej sytuacji i trening w tej dziedzinie bardzo się przyda);
- by odniesione sukcesy były powodem do dumy, zadowolenia, motywowały do dalszej pracy, podnosiły samoocenę;
- by odniesione porażki zachęcały do refleksji i zmiany.

Nauczycielom:

- by lepiej poznali swoich uczniów;
- by wiedzieli, czy ich metody pracy są właściwe oraz mogli je weryfikować i odpowiednio doskonalić;
- by mieli narzędzie motywujące uczniów niechętnych do wysiłku, które choćby na krótko zachęci takie osoby do pracy;
- by razem z uczniami przeżywali ich sukcesy i niepowodzenia.

Wielu innym osobom, by mogły uzyskać więcej informacji o jakości pracy szkoły, nauczycieli i kompetencjach uczniów.

Jak widać, można wskazać wiele ważnych argumentów (rozwój, doskonalenie, znajomość siebie i innych, szansa na sukces) przemawiających za stosowaniem egzaminów w edukacji. Powinny one w sposób rzetelny, trafny i obiektywny mierzyć wiedzę ucznia. Sprawdziany przyjmują różną formę, najczęściej mają postać testu składającego się

z pytań zamkniętych i otwartych. Oczywiście można przywołać liczne przykłady negatywnych skutków nadmiernie częstego egzaminowania. Analizując uwagi na temat częstego standaryzowanego testowania, stosowanego ze szczególną intensywnością w Stanach Zjednoczonych, Bolesław Niemierko (2008) podkreśla, że w przypadku, gdy w edukacji kładzie się nadmierny nacisk na zewnętrzne testowanie:

- ogranicza się czas przeznaczany na zwykłe nauczanie;
- materiał niebędący przedmiotem egzaminu często bywa pomijany;
- kształcenie jest realizowane metodami dostosowanymi do wymagań egzaminu;
- uczniowie, niezależnie od własnych zainteresowań, są stymulowani do długotrwałej pracy z przedmiotami występującymi na egzaminie;
- wpajane jest przekonanie, że egzamin to kara;



- ▶ w uczniach rozbudzana jest niechęć, obniża się ich samoocena;
- uczniowie z niskimi wynikami w nauce są dyskryminowani;
- przeceniane jest znaczenie zadań wielokrotnego wyboru;
- wartość nauczyciela jest postrzegana przez pryzmat rezultatów osiąganych przez jego uczniów na sprawdzianach zewnętrznych;
- pojawia się chore współzawodnictwo, czego skutkiem jest unikanie zadań o charakterze twórczym.

Powyższe spostrzeżenia powinny zachęcać nauczycieli do zastanowienia się, czy nie ulegają presji uczenia swoich podopiecznych „pod egzamin”, zamiast uczyć ich efektywnie.

Co sprawdza egzamin?

„Celem większości egzaminów jest po pierwsze weryfikacja i ocena opanowania określonego pakietu wiadomości i umiejętności, a po drugie selekcja, polegająca na eliminowaniu osób nieprzygotowanych i promowaniu stosownym certyfikatem osób spełniających kryteria ustalone przez komisje egzaminacyjne” (Grębski, 2000, s. 154). Gdyby zapytać zdających, co sprawdzają egzaminy, najczęściej udzielano by odpowiedzi: „wiedzę z określonego

przedmiotu, umiejętności w tym zakresie”. Tymczasem, niezależnie do starań egzaminatorów, by jak najsilniej związać wynik sprawdzianu z dziedziną wiedzy, egzaminy sprawdzają mnóstwo innych umiejętności, np.: umiejętność czytania ze zrozumieniem, swobodnej wypowiedzi i autoprezentacji (szczególnie widoczne podczas egzaminów ustnych), efektywnego uczenia się, rozwiązywania określonego typu zadań, sprawnego myślenia, radzenia sobie ze stresem czy sprawność pamięci. Wiedząc, że na znaczną część weryfikowanych umiejętności mamy wpływ, warto odpowiednio wcześniej podjąć działania sprzyjające uzyskaniu jak najwyższych not na egzaminach.

Jak może być postrzegana sytuacja egzaminacyjna i co z tego wynika?

Sytuacja egzaminacyjna to:

- nieunikniona konieczność, którą „trzeba przejść”, podobnie jak chorobę wieku dziecięcego,
- szansa na osiągnięcie sukcesu,
- zagrożenie z zapowiedzią porażki.

Na postrzeganie konkretnej sytuacji przez uczącego się wpływa jego wcześniejsze doświadczenie. Uczeń odnoszący sukcesy przyjmuje zapowiedź egzaminu zazwyczaj bez większego entuzjazmu, ale z gotowością podjęcia pracy i przekonaniem,

że wszystko pomyślnie się zakończy, natomiast uczeń doświadczający niepowodzeń szkolnych będzie wiązał ze sprawdzianem znacznie więcej obaw. Alferd Janowski (1991) podkreśla, że człowiek postępuje zgodnie z własnym wyobrażeniem o sobie, stąd osoby o niskiej samoocenie unikają zadań postrzeganych jako trudne.

Kolejnym zagadnieniem jest poczucie podmiotowości. Uczeń charakteryzujący się jego wysokim poziomem, ma przeświadczenie, że w istotny sposób wpływa na własne życie, odczuwa dużą potrzebę osiągnięć, a sukcesy i porażki przypisuje swojej aktywności, z kolei uczeń z niskim poziomem podmiotowości zakłada, że skutki jego zachowań są uwarunkowane przez, niezależne od niego, czynniki zewnętrzne (Niemierko, 2002). Takie myślenie skutkuje zaniechaniem aktywności i pracy.

Warunkiem odniesienia sukcesu w konkretnej sytuacji jest **pozytywny stosunek** do niej.

Jak przygotować się do różnego rodzaju egzaminów?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, zacytuję wypowiedź pewnego gimnazjalisty. „Ty, mama, to chyba byłaś bardzo niesystematyczna” – stwierdził, gdy dowiedział się, że matka dużo uczyła się tuż przed maturą. ▶



▶ Jego słowa świadczą o raczej odosobnionym przekonaniu ucznia o tym, że zadania szkolne należy realizować na bieżąco oraz o związku codziennej uczniowskiej aktywności z wynikiem egzaminu. Warto jednak zauważyć, że przygotowania do matury rozpoczynają się wraz z początkiem edukacji, a nawet wcześniej. Uczeń stale zdobywa różnorodne umiejętności, które wykorzystuje również podczas tego ważnego egzaminu. Nie można lekceważyć tych doświadczeń i kompetencji ani sądzić, że na sukces wpłynie rozwiązanie odpowiednio dużej ilości testów tuż przed sprawdzianem. Niemniej jednak, oprócz długotrwałej i systematycznej pracy, ważne są też przygotowania bezpośrednie przed egzaminem. W tym miejscu warto sprawdzić, jak do tej kwestii podchodzą sportowcy, jak trenują przed zawodami i na co kładą szczególny nacisk.

Sportowcy:

- bardzo wcześnie zaczynają trenować dyscyplinę, w której są najlepsi i są w tym wytrwali (Galdwell, 2009);
- odżywiają się odpowiednio, gdyż mają świadomość znaczenia właściwie dobranej diety dla prawidłowego funkcjonowania organizmu;
- mądrze organizują czas, zdarza się, że muszą zrezygnować z przyjemności;
- obserwują wcześniejsze zachowania swoich rywali;

- analizują zachowania innych osób w sytuacjach rywalizacji;
- uczestniczą w licznych zawodach, by trenować umiejętność współzawodnictwa;
- posiadają właściwy, sprawdzony sprzęt i strój;
- tuż przed zawodami wykonują niezbyt forsowny trening;
- zapewne podejmują jeszcze całe mnóstwo innych czynności, które nie są możliwe do zaobserwowania i pozostają tajemnicą między nimi i trenerami.

Analogicznie powinni zachowywać się ci, którzy chcą odnosić sukcesy na sprawdzianach, poniżej zamieszczam kilka wskazówek.

- Rozwój pasji i zainteresowań zapewnia uczniom właściwie pojmowaną edukację. Są oni zachęceni do systematycznej, wytrwałej pracy, zdobywania wiedzy z różnych źródeł, wykorzystania jej w praktyce.

- Młodzi ludzie mają mniejszą niż sportowcy świadomość funkcjonowania ludzkiego organizmu, w szczególności procesów intelektualnych. Uczniowie przed egzaminami często zapominają o właściwym odżywianiu i wypoczynku, ponieważ otoczenie zachęca ich do ciągłej nauki. Z tego powodu w najistotniejszym momencie są niewyspani, wycieńczeni, a więc funkcjonują zdecydowanie poniżej swoich możliwości (Drapeau, 2002).

- Uczniowie zazwyczaj analizują zadania, które pojawiły się na wcześniejszych egzaminach i czują się zawiedzeni, gdy muszą zmierzyć się z innymi pytaniami. Studenci starają się poznać egzaminatora i jego oczekiwania. To właściwy kierunek działań.

- Uczeń, który chce odnieść sukces, powinien wyposażyć się w poprawnie działające narzędzia pracy – przecież nie da się pisać dłuższej wypowiedzi piórem, które się zacina... O dobrym przygotowaniu świadczy również elegancki, niewyzywający strój zdającego. Osoby zadbane są bardziej pewne siebie, a egzaminator czuje się obdarzony szacunkiem.

- Przed egzaminem warto spróbować odpowiedzieć sobie na kilka pytań, przejrzeć notatki czy rozwiązać jakieś proste zadanie. Ten szybki sukces pomoże w dalszych zdecydowanie trudniejszych czynnościach (Sygnowski, 2009).

- Jeżeli egzamin składa się z pytań zamkniętych, warto na początku przejrzeć cały test, aby poznać jego strukturę, układ, liczbę zadań. Pozwoli to na oszacowanie czasu potrzebnego na pracę. Zadania należy rozwiązywać kolejno (co najmniej dwukrotnie przeczytać ich treść), aby mieć pewność, że żadne nie zostało pomi-



nięte. W przypadku natrafienia na pytanie zbyt trudne, należy przejść do następnego. Jeśli wystarczy czasu, udzielimy brakującej odpowiedzi później – podczas rozwiązywania kolejnych zdań umysł nadal będzie podświadomie pracował nad opuszczonym zadaniem. W przypadku braku wiedzy, konieczne jest odwołanie się do intuicji. Zdający powinni zadbać, aby wystarczyło czasu na sprawdzenie odpowiedzi.

Jak oswoić lęk?

W pierwszej kolejności należy zapytać, kiedy pojawia się lęk. Powstaje on wówczas, gdy następuje zetknięcie z nieprzewidzianą sytuacją zewnętrzną. Mogą nimi być:

- kontakty z nieznanymi ludźmi,
- sytuacje, w których osoba nie zna oczekiwań wobec siebie,
- nagłe zmiany sytuacji.

Wśród lęków szkolnych Irena Obuchowska wymienia:

- lęk przed niepowodzeniem szkolnym,
- lęk przed ekspozycją społeczną,
- lęk przed nauczycielami/ kolegami,
- lęk przed rywalizacją (Obuchowska, 1993, s. 345).

Należy podkreślić, że niepowodzenie szkolne może dla różnych ludzi oznaczać coś odmiennego. Uczeń perfekcionista za swoje niepowodzenie uzna np. utratę 5% punktów, a zdobyte 95% nie da mu radości. Dla innych źródłem zadowolenia będzie uzyskanie niewielkiej liczby punktów zapewniających zdanie egzaminu czy promocję do następnej klasy. Niemal wszyscy odczuwają lęk w sytuacji konieczności zbudowania własnej wypowiedzi i wygłoszenia jej w obecności egzaminatora i kolegów. Zdający obawiają się śmieszności własnych wystąpień, braku spójności w wypowiedzianych treściach, złego przyjęcia ze strony egzaminujących. Te obawy o charakterze społecznym mogą zostać jednak wyeliminowane.

Czasem lęk jest sprzymierzeńcem zdających. „Przy niskim poziomie pobudzenia lękowego sprawność uczenia się wzrasta, aż do określonego optimum, które jest różne u różnych ludzi. Po jego przekroczeniu, tj. przy coraz silniejszym lęku, uczenie się jest coraz bardziej utrudnione” (Obuchowska, 1993, s. 346). Prawa Yerkesa–Dodsona zakładają, że w zależności od poziomu trudności pytania egzaminacyjnego strach działa motywująco lub hamująco. Przy pytaniach łatwych stres jest sprzymierzeńcem, natomiast w odniesieniu do zadań postrzeganych jako trudne – paraliżuje racjonalne działania.

Wówczas mogą nastąpić następujące zachowania: wycofywanie się, chęć ucieczki, zaprzestanie mówienia lub innych konstruktywnych czynności, a w dalszej konsekwencji izolowanie się od nowych doświadczeń, wycofywanie się z aktywności, uczucie ściśniętego gardła, suchość w ustach, niemożność wydobywania głosu, drżenie rąk, błądność, pocenie się, bóle głowy, impulsywność czy tiki.

Jak wspomniałam wcześniej, to nowość lub nietypowość sytuacji budzi lęki. Dlatego przed rozpoczęciem egzaminu warto wyobrazić sobie jego przebieg. Aby działanie to było skuteczne, wyobrażenie musi być bardzo szczegółowe (dotyczyć możliwie wielu czynności).

Największym utrudnieniem dla zdających, jak zauważa Marek Cieciora (2007), jest natłok myśli („muszę”, „powinienem”) i obsesyjna obawa, że wypadną źle. Perfekcjonizm podczas egzaminu jest zgubny, paraliżujący. Aby zapobiec destruktywnemu myśleniu, należy zracjonalizować własne przekonania z serii „muszę”, w takim przypadku dobrze jest zapytać siebie „dlaczego?”. Dla wielu zdających dobry humor i żarty są pomocą w rozładowaniu napięcia. Aby była możliwa jak najlepsza praca, konieczne jest maksymalne skupienie uwagi na rzeczach istotnych, unikanie ▶



► „rozpraszczy” przywołujących przeszłość czy odwołujących się do przyszłości. Są osoby, którym pomagają praktyki religijne i duchowe lub relaksacja zapewniająca odprężenie organizmu. Jeśli przygotowaniu do egzaminu towarzyszy lęk, odwracanie uwagi – zajmowanie się innymi sprawami – bywa bardzo pomocne.

Od czego zależy sukces zdających?

Dotychczas wymieniałam liczne elementy sprzyjające osiąganiu sukcesów na różnego typu egzaminach:

- kompetencje ucznia (wiadomości, umiejętności),
- umiejętność zdawania egzaminów,
- zdrowie i sprawna praca umysłu,
- przygotowanie zewnętrzne,
- nastawienie psychiczne.

Istotnym warunkiem sukcesu niemal w każdym dziedzynie jest samoakceptacja, prze-

konanie o własnej wartości budowane w oparciu o wcześniejsze pozytywne doświadczenia, przywoływane w pamięci sytuacje sprawnego poradzenia sobie w trudnych sytuacjach (Bandura, 1997, s. 193). Uczeń uznawany za „skutecznego” to taki, który postrzega siebie jako „spełniającego kryteria przypisanej mu roli; jego cele są zgodne ze stawianymi mu wymaganiami; a otoczenie, w którym funkcjonuje jako obywatel, w którym robi to, co do niego należy” (Obuchowski, 2000 s. 101). Ma pozytywny stosunek do egzaminów, nie doszukuje się wrogości czy uprzedzeń w stosunku do egzaminatorów, przeciwnie – postrzega je jako osoby kompetentne i życzliwe.

Niniejsze opracowanie dotyczy zagadnień związanych ze zdawaniem egzaminów. Nie pretenduje ono do roli kompendium wiedzy ani poradnika w tym zakresie, których jest bardzo wiele na naszym rynku księgarskim. Jest próbą innego spojrzenia na egzamin jako **wydarzenie ważne, będące**

szansą. Tylko tak widziany egzamin spełni swoją rolę, będzie nie tylko sposobnością do przeżycia sukcesu, lecz także umożliwi kształtowanie osobowości ucznia.

W podsumowaniu warto zatrzymać się nad słowami Marka Cieciury: „Najważniejsze na egzaminie nie jest to, co w ogóle jest najważniejsze, ale to o co pytają” (Cieciura, 2007, s. 120). Ten krótki cytat wskazuje istotną prawdę o egzaminach. Otóż niejednokrotnie nie sprawdzają one tego, co w życiu najważniejsze, a dotyczą jedynie problemów pobocznych. Nie należy więc przypisywać im nadmiernego znaczenia. Zdrowe podejście do egzaminu i potraktowanie go zadaniowo umożliwią osiągnięcie pozytywnych rezultatów, czego uczniom i ich opiekunom życzę.

Małgorzata Jabłonowska

Bibliografia

Bandura A., (1997), *Self efficacy: The exercise of control*, Nowy Jork: Freeman. | Cieciura M., (2007), *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, Warszawa: Vizja Press@IT Sp. z o.o. | Drapeau C., (2002), *Jak uczyć się szybko i skutecznie*, Warszawa: Klub dla Ciebie. | Galdwell M., (2009), *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, Kraków: Znak. | Grębski M., (2000), *Jak odnieść sukces na egzaminie*, Łódź: Wydawnictwo Ravi. | Jabłonowska M., (2011), *Jak pomóc zdolnemu być skutecznym? O uwarunkowaniach „kariery edukacyjnej” uczniów*, [w:] Łaszczyk J., Jabłonowska M., *Wokół problematyki zdolności*, t. 1, Warszawa: Universitas Rediviva. | Janowski A., (1991), *Poznanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa: WSiP. | Niemierko B., (2008), *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela. XIV KARajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Opole 26–28 września 2008*, [w:] B. Niemierko, M. Szmigiel, *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. | Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP. | Obuchowska I., (1993), *Lęk szkolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja. | Obuchowski K., (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej. | Sygnowski P., (2009), *Jak zdać egzamin? Czyli jak skończyć studia i nie zapracować się przy tym na śmierć*, Gliwice: Złote Myśli.

Nie ściągaj! O potrzebie kampanii na rzecz uczciwości edukacyjnej¹

*Ściąganie jest objawem bycia człowiekiem. Jest jak śmiech i fatalny poranny oddech.
Uczeń²*

*Ściąganie jest nieuczciwością i formą kradzieży dobrych stopni, na które ciężko pracowali uczciwi koledzy ściągającego. Wynikiem takiego postępowania jest pomniejszenie wartości świadectw szkolnych i dyplomów wszystkich uczniów. Ściąganie korumpuje młodzież, deprecjonuje polskie szkoły i przynosi Polsce wstyd za granicą.
Zygmunt Zamoyski³*

Problem szkolnego ściągania i oszukiwania na egzaminach, przez lata lekceważony, pozornie nieistniejący, zaczął być dostrzegany w powojennej Polsce dopiero w końcu lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Wraz ze zmianą ustroju społecznego, równoległe z reformą oświatową, poczęły rodzić się kolejne przedsięwzięcia świadczące o zainteresowaniu kwestiami etycznymi, związanymi z procesem kształcenia dzieci i młodzieży w naszym kraju.

Swoistą kampanię uczciwości edukacyjnej zapoczątkował wówczas m.in. hrabia Zygmunt Zamoyski. Ów pół Polak, pół Anglik, absolwent Uniwersytetu Londyńskiego,

gdym pod koniec lat 80. przyjechał do Polski i zetknął się ze zjawiskiem nagminnego oszukiwania na egzaminach w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Zamościu, zaszokowany, postanowił wydać walkę nagminnemu ściąganiu praktykowanemu w polskich szkołach – od podstawowej poczynając, na zdobywaniu stopni naukowych w szkołach wyższych skończywszy. „Kiedy Amerykański Korpus Pokoju wysyła nauczycieli do Polski, to wcześniej organizuje im specjalny wykład pod tytułem *Ściąganie w polskich szkołach*, podczas którego mówi się nauczycielom, żeby nie byli zdziwieni tym zjawiskiem, bo to jest normalny sposób postępowania w Polsce [...] Ja z kolei przy-

byłem do Polski jako Polak – bez pomocy żadnej organizacji, więc nie miałem tej wiedzy na temat ściągania i doznałem szoku” – wspominał (Stadnicka, 2005).

Zamoyskiego szczególnie zbulwersowała skala zjawiska oraz natężenie postaw społeczeństwa, które przyzwalało na uprawianie oszustwa egzaminacyjnego. Jako nauczyciel akademicki szybko przekonał się, co o ściąganiu myślą polscy studenci. Wielu z nich twierdziło, że sprawdzanie kieszeni w poszukiwaniu ściąg narusza ich godność osobistą, a ściąganie to jeszcze przedwojenny zwyczaj, w gruncie rzeczy niewinny, a w każdym razie „o niskiej szko-



W numerze 3/2004 czasopisma „e-mentor” został zamieszczony artykuł [Łódzkie wiedzy](#).

Zapraszamy do lektury!

¹ Artykuł jest zaktualizowaną wersją wystąpienia Autorki na XII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, zob. *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), (2006), Lublin: PTDE, s. 224–232.

² Śliwerski B., Kobiński K., (2006), *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*, „Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, nr 6.

³ Zamoyski Z., (2004), *Oszustwo usprawiedliwione?*, „Miesięcznik Politechniki Warszawskiej”, nr 12.

► dliwości społecznej”. Wykładowcy też nie byli zbyt rychliwi w rozprawianiu się z tym procederem. Zamojskie Kolegium wprowadziło karanie za ściąganie do swego regulaminu dopiero w roku 1998, w dwa lata po nagłośnieniu sprawy przez media. Zainteresowanie mediów było wówczas spore – o kampanii zaczęły rozpisywać się gazety ogólnopolskie (np. „Gazeta Wyborcza”, „Gazeta Szkolna”) i prasa lokalna, temat podjęły też rozgłośnie radiowe i telewizja (Zamoyski był gościem w dwóch audycjach *talk show*), ale szybko okazało się, że oszustwo egzaminacyjne jest kolejnym tematem „modnym”, a co za tym idzie – okazjonalnym. Za to dość długo dużą popularnością cieszyły się wystawy ściąg i innych przemyślnych „pomocy egzaminacyjnych”, zorganizowane przez Zamoyskiego w muzeum w Kozłówce oraz przez Zygmunta Wiernikowskiego, wykładowcę prawa karnego na Uniwersytecie Warszawskim, w bibliotece UW („Gazeta Szkolna”, 2003).

Misja kampanii Zygmunta Zamoyskiego zasadzała się na często cytowanym przekonaniu jego przodka, Jana Zamoyskiego, iż „zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie” (Akt fundacyjny Akademii Zamoyskiej, 1600). Szukanie przyczyn zjawiska uczony zaczął od szkoły i domu rodzinnego ucznia i studenta, w nich upatrując też możliwości naprawy

sytuacji. „Jeśli wychowuje się dzieci, ucząc je, że coś fundamentalnie nieuczciwego jest czymś normalnym i naturalnym, to w przyszłości takie wychowanie przyniesie owoc w postaci zepsutego społeczeństwa – co do pewnego stopnia ma miejsce obecnie w Polsce. A jeśli chcemy, by ta sytuacja się zmieniła, to musimy zacząć od początku – to jest w szkole. I jeśli dzieci są wychowywane w poszanowaniu uczciwości, to przy odrobinie szczęścia większość z nich będzie cenić ją w dorosłym życiu” (Stadnicka, 2005) – twierdził, dodając, iż uczciwości powinni uczyć „zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Oczywiście przede wszystkim rodzice, bo dzieci są pod ich większym wpływem przez o wiele dłuższy okres czasu” (Stadnicka, 2005).

Ważnym krokiem w polskiej kampanii na rzecz uczciwości było ogłoszenie w 1997 r. przez CBOS wyników badania polegającego na ocenie 11 zachowań społecznych. Oto wyniki tego sondażu:

Tabela 1. Ocena zachowań społecznych (CBOS, 1997 – badanie na reprezentatywnej próbie 1142 Polaków („Gazeta Wyborcza”, 1997). [Zobacz tabelę](#)

W komentarzu do wyników badań CBOS zastrzegł, że ankietowani w dużym stopniu wyrażali przekonania, jak powinno się na

ten temat myśleć. Nie ma więc pewności, że w tych konkretnych sytuacjach respondenci zachowaliby się tak, jak stwierdzili, ale nawet tego rodzaju deklaracje wiele mówią o społecznym poczuciu przyzwoitości, pokazując, gdzie leży granica pomiędzy tym, co mieści się w uznawanej normie, a tym, co wykracza poza nią i deklaratywnie nie jest już tolerowane (CBOS, 2005).

W tym kontekście jeszcze wyraźniej widać, iż w Polsce na oszustwo egzaminacyjne jest nie tylko społeczne przyzwolenie, ale że dla większości naszych rodaków nie jest to problem etyczny. Liczne doniesienia medialne, szczególnie nasilające się co roku w czasie „okołomaturalnym”, niosą młodzieży jednoznaczny przekaz, upewniający ją w przekonaniu, iż ściąganie na maturze nie tylko nie jest złe, ale należy wręcz do dobrego tonu, skoro uczynili to – a w dodatku po latach chlubią się tym faktem publicznie – ich ulubieni muzycy i aktorzy, czy też politycy. W Anglii „człowiek, który oszukuje, jest niewiarygodny, bo skoro oszukuje nauczyciela, to może oszukać każdego” („Miesięcznik Politechniki Warszawskiej”, 2004), u nas natomiast zyskuje opinię zaradnego.

Zajmując się problematyką etyki egzaminowania, nie można nie wspomnieć o radach, których od początku lat dziewięćdziesiątych hojnie poczęli udzielać pedagogom bada-►

► cze systemu edukacji, zajmujący się problematyką oceniania i egzaminowania. Między innymi za radą prof. Bolesława Niemierki (1991) nauczyciele zaczęli zadawać pytania o obiektywizm prowadzonego przez siebie oceniania uczniów, weryfikować własne postawy wobec oceniania i ocenianych, formułować wsparte na kodeksie etycznym szkolne zasady oceniania kształtującego rozwój ucznia. Taka postawa refleksyjnego praktyka nie tylko sprzyja budowaniu więzi z uczniem opartej na wspólnych celach i wzajemnym szacunku, ale też uwiarygodnia etycznie działania nauczyciela i przeciwdziała oszukiwaniu.

Niestety, mimo wszelkich zabiegów wychowawczych ze strony szkoły, trzeba pamiętać, że „niektórzy uczniowie zawsze będą próbowali podnieść swoje samopoczucie oraz wynik egzaminu przez korzystanie z niedozwolonych sposobów uzyskiwania informacji ze specjalnie przygotowanych tekstów oraz od innych egzaminowanych. Egzaminy doniosłe nie są dla nich, rzecz jasna, pierwszą okazją do nieetycznych zachowań, są jednak, co bardzo niewychowawcze, kolejną okazją” (Niemierko, 2001). Nabrało to szczególnego znaczenia w sytuacji wprowadzenia w Polsce systemu egzaminów zewnętrznych. Jak twierdzą sami zainteresowani, „mamy do czynienia z przełomem. Dotychczas ściąganie było

tematem, o którym nie chcieli mówić nawet wykładowcy czy nauczyciele. Istniało przyzwolenie na ściąganie, a prowadzący egzaminy sami nie kryli się, że czasami trzeba przymknąć oko, bo – jak mówili – egzamin jest sytuacją stresującą. Teraz zaczyna się coś zmieniać” (Szczepanik, 2006). Rzeczywiście, przeprowadzone po raz pierwszy w 2002 r. powszechne egzaminy w szkołach podstawowych i gimnazjach obnażyły problem, w dodatku pokazując, że „chorzy na ściąganie” są nie tylko uczniowie, ale niestety także ci, którzy powinni etyki ich uczyć (Niemierko, 1999). Gdyby było inaczej, w mediach nie pojawiłyby się wypowiedzi uczniów świadczące, iż:

- „ściąganie w szkole jest lepsze od uczenia i wkówania bo nauka jest ulotna i nudna. My lubimy ściągać i mamy dobre rezultaty w nauce [...]. Jest w porzo!” (internetowe forum Edukacja Gazety Wyborczej; pisownia oryginalna),
- „ściąganie w szkole jest przydatne w życiu. Jest OK. Pomaga napisać sprawdzian na piątkę. A nawet na szóstkę” (jw.),
- „wszystko wolno, byle tylko ktoś nie przyuważał bo mogo być problemy. To ja wam powiem – ściągajcie ile wlezie, jak ja tak robił i źle na tym nie wyszed” (jw.),

a dokumentacja komisji egzaminacyjnych nie zawierałaby takich oto oświadczeń:

- „Oświadczam, że po zakończonym sprawdzeniu otworzyłam zaklejoną bezpieczną kopertę, uzupełniłam i poprawiłam zadania uczniowskie (otwarte i zamknięte). Postąpiłam tak w przypadku wszystkich uczniów klasy VI. Rozwiązania zadań matematycznych otrzymałam od p. XX, która nie знаła celu moich działań” (dyrektorka szkoły podstawowej),
- „Oświadczam, że przedstawione mi rozwiązanie zadania [odnalezione w pracach egzaminacyjnych uczniów przez egzaminatora – dop. ZL] jest przeze mnie napisane. O treści zadania dowiedziałam się od ucznia, który napisał egzamin przed czasem. Rozwiązanie zadania przekazałam uczniom. Czuję się i już wtedy bardzo źle się czułam. Bardzo żałuję, że to zrobiłam. Uważam, że moi przeciętni uczniowie powinni rozwiązać to zadanie, więc niepotrzebnie to zrobiłam” (nauczycielka gimnazjum).

Liczba nieważnień tego pierwszego egzaminu sprowokowała środowisko oświatowe do działania. 26 czerwca 2002 r. odbyła się zorganizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu konferencja *Egzamin testem uczciwości*, zaś jesienią tegoż roku część odbywającej się w Katowicach VIII Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu *Diagnostyka edukacyjna* poświęcono etyce egzaminowania (Niemierko, Brzdąk, 2002). Zaczęto też wprowadzać zmiany legisla-►



Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy Studium z socjopatologii edukacji

Agnieszka Gromkowska-Melosik
Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2007

Wnikliwe studium powszechnie znanego zjawiska, jakim jest oszustwo szkolne wszelkiego rodzaju. Autorka omawia takie przypadki oszukiwania, jak ściąganie, plagiat czy fałszowanie dyplomów akademickich. Są to poważne zjawiska, zwłaszcza we współczesnych czasach, w dobie internetu zapewniającego niezwykle łatwy dostęp do wszelkich informacji. Niebawale łatwo ulec pokusie skopiowania choćby fragmentu czyjegoś tekstu bez podawania źródła ściągania na różnego rodzaju testach, czy egzaminach, czy zdobycia w ciągu pięciu minut dyplomu fikcyjnej uczelni. Autorka ukazuje Czytelnikowi mechanizmy takiego postępowania, możliwe konsekwencje oraz zagrożenia.

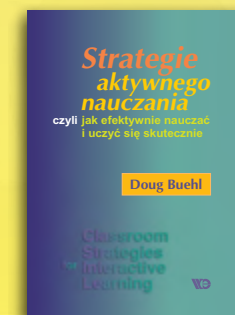
cyjne. Dokonywana z perspektywy kilku lat egzaminowania analiza rozporządzeń „o ocenianiu” dowodzi, iż pierwotny regulamin przeprowadzania egzaminów zewnętrznych należało zaostrzyć, wysyłając do szkół zewnętrznych obserwatorów i ekspertów, usuwając z sal egzaminacyjnych nauczycieli specjalizujących się w przedmiotach egzaminacyjnych, powołując do zespołów nadzorujących przebieg egzaminu nauczycieli z innych szkół, złapanemu na ściąganiu, unieważniając cały egzamin maturalny, itp. („Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, 2006). Surowo karani są nie tylko ściągający na egzaminach uczniowie, ale i tracący posady nieuczciwi nauczyciele czy dyrektorzy szkół. Coraz częstsze upublicznianie danych o szkołach, w których dopuszczono się oszustwa, zapewne też pozytywnie wpływa na zmianę sytuacji. Szkoda tylko, że ewolucja systemu egzaminowania w tym względzie pokazała, iż póki co, w polskich realiach „kij” jest wciąż skuteczniejszy od „marchewki”.

Na walkę z oszustwem edukacyjnym decyduje się też coraz więcej szkół wyższych. Akcję *Zero tolerancji dla ściągania*, zapoczątkowaną w 2003 r. na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, prowadzą obecnie m.in. Politechnika Wrocławska, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Politechnika Warszawska.

Władze tej ostatniej uruchomiły specjalną stronę (źródło internetowe), na której toczy się dyskusja na temat oszustw egzaminacyjnych, a w SGH zakończył się niedawno konkurs *Jedenaste: nie ściągaj*. Co ciekawe, we wszystkich akcjach biorą udział nie tylko wykładowcy, ale i studenci, którzy w imię uczciwości postanowili walczyć z własnymi słabościami. Na przykład studenci SGH, autorzy zwycięskiego projektu w konkursie zorganizowanym na uczelni, wymyślili, że poradzą sobie ze ściąganiem za pomocą systemu tzw. żółtych kartek. Według ich pomysłu wykładowcy, którzy zauważą ściągającego studenta, powinni ukarać go żółtą kartką. Wszystkie wykroczenia będą rejestrowane w systemie komputerowym. Po czterech żółtych kartkach student może zostać ukarany, np. odebraniem stypendium. W marcu br. władze uczelni wspólnie ze studentami zdecydowały, że pomysł ten wprowadzą w życie. Z kolei na Wydziale Nauk Ekonomicznych UW, który wprowadził do swojego regulaminu ostre i jednoznaczne reguły postępowania w kwestiach naruszenia zasad etycznych, oszustwo edukacyjne traktowane jest jak wykroczenie wymagające wszczęcia postępowania dyscyplinarnego – osoby złapane na ściąganiu trafiają do komisji dyscyplinarnej. Obwinieni (jak nazywa się tu ściągających) mogą wyznaczyć adwokata, a rzecznik dyscyplinarny ds. studentów pełni rolę prokuratora. W wyniku

sprawy sądowej można otrzymać nagane z wpisem do akt. Politechnika Wrocławska chce iść jeszcze dalej – nie wyklucza, że osoby nagminnie ściągające będą wyrzucane z uczelni.

Cieszy także fakt, iż studenci i ich opiekunowie naukowcy nie tylko zwalczają skutki oszustwa edukacyjnego, ale też zadają pytania o jego przyczyny. W lipcu 2005 r. Mirosław Sawicki, ówczesny minister Edukacji Narodowej i Sportu, spotkał się z Konradem Kobierskim, absolwentem Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, który, zainspirowany wykładami z etyki dr Ewy Nowickiej-Włodarczyk, napisał pod kierunkiem prof. Bogusława Śliwerskiego pracę magisterską na temat *Wychowawcze i etyczne aspekty ściągania w szkole powszechnej*. Jego zainteresowania badawcze dotyczyły zakresu i sposobów ściągania, postaw uczniów wobec tego zjawiska, systemu kar, jakie mogą ich powstrzymać przed tym zachowaniem, a także opinii uczniów na temat postaw nauczycieli wobec ściągania. W tym samym czasie podobną problematyką zajęła się też w swojej pracy magisterskiej *Ściąganie szkolne jako pedagogiczny problem moralny* D. Górczyńska, studentka pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim. Kolejne prace magisterskie, przygotowywane m.in. przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego, powstały w roku akademickim 2005/2006, ▶



Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i uczyć się skutecznie

Doug Buehl, przeł. Beata Piątek
Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2004

To książka dla wszystkich, którzy chcą uczyć się czytać lepiej, wnikliwiej, dokładniej, ale także dla tych, którzy chcą czytać szybciej, by korzystać z dostępu do coraz większej ilości stron zapisywanych literami i innymi znakami umownymi. Może z niej skorzystać nauczyciel doskonalący swój warsztat pracy, ale i rodzic czy opiekun, każdy, kto choć raz w swojej pracy sięga po napisany tekst, i to niezależnie od tego, czy wydano go na nośniku papierowym czy elektronicznym. Publikacja może służyć nauczycielom języka polskiego, języków obcych, historii, przyrody oraz przedmiotów ścisłych. Autor opisał w niej 45 dróg dochodzenia do rozumienia czytanego tekstu – 45 strategii działania przynoszącego efekty. Poradnik zawiera propozycje do wykorzystania w szkole, samokształceniu i doskonaleniu.

▶ jak np. ta napisana pod kierunkiem dr. Jacka Pyżalskiego przez Magdalenę Doliwę *Ściąganie jako oszustwo – analiza patologicznego zjawiska oraz sposoby jego przeciwdziałania* [cyt. za Autorką artykułu, red.], („Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, 2006). Cieszy fakt, iż liczba młodych badaczy zainteresowanych badaniem zjawiska nieuczciwości egzaminacyjnej z roku na rok się powiększa.

„Tak było, jest i będzie. Nie ma się więc co łudzić, że problem ściągania kiedykolwiek zniknie z naszych szkół. Można jednak zastanowić się, jak choć trochę go ograniczyć” – mówi jeden z polskich nauczycieli (Szczepanik, 2006). To swoiste „minimum etyczne” trudno byłoby zrozumieć niektórym obcokrajowcom. I to z dwóch powodów – po pierwsze dlatego, że w ich krajach ściąganie jest takim samym ciężkim przewinieniem społecznym jak np. kradzież, po wtóre zaś dlatego, że ich stosunek do ściągania jest bardziej restrykcyjny. „Ściąganie jest żenujące; i dla ściągających, i dla tych, co ściągi dostarczają. W takim przekonaniu wychowuje się młodzież w krajach, w których mieszkalam – w Singapurze i w Australii. Ceni się tam samodzielnie zdobytą i przedstawioną wiedzę, i to jest *cool*, a nie sprytnie obejście regulaminu i oszukanie nauczyciela bądź wykładowcy. Takie zachowanie uważa się za poniżające” (źródło internetowe). W Anglii „człowiek, który oszukuje, jest niewiarygod-

ny towarzyszko. Działa prosty mechanizm – jeśli siedzący obok mnie to robi, prawdopodobnie także w życiu postępuje nieuczciwie i w związku z tym ja nie chcę mieć z nim nic do czynienia” („Miesięcznik Politechniki Warszawskiej”, 2004). W Stanach Zjednoczonych i wielu innych krajach zachodnich normą jest donoszenie na kolegów, którzy korzystają ze ściągawek, a złapanych na ściąganiu wyrzuca się ze szkoły. Uważa się bowiem, że takie zachowanie leży we wspólnym interesie uczniów i ich wychowawców: „To postawa obywatelska i walka o jakość nauczania. Nikt chyba nie chciałby w przyszłości trafić na lekarza, który przejdzie przez studia nie dzięki wiedzy, ale swojemu sprytowi i umiejętności wyjmowania karteczek z rękawa” (Szczepanik, 2006). Chińczycy poszli jeszcze dalej – studentom przyłapanym na ściąganiu podczas egzaminów krajowych grozi nawet siedem lat więzienia. Do tak radykalnych kroków zmusił chińskie władze skandal na uniwersytecie w Henanie, kiedy podczas egzaminów wstępnych pięciu kandydatów i siedmioro nauczycieli przesyłało sobie odpowiedzi za pomocą kamer cyfrowych i telefonów komórkowych (źródło internetowe).

Mimo różnicy w postawach społeczeństwa, mimo ostrych zabiegów władz edukacyjnych, ściąganie w tych krajach także stanowi duży problem. Według badań prze-

prowadzonych w 2005 r. wśród amerykańskich studentów przez Center for Academic Integrity, 70% z nich przyznało się do jakiejś formy ściągania. Stwierdzono, że ściąganie jest także znaczącym problemem w szkołach gimnazjalnych, spośród których 60% uczniów szkół państwowych i prowadzonych przez parafie dopuszcza się różnego rodzaju plagiatów. Część nauczycieli i administracji szkolnych jest także zamieszana w organizowanie różnego rodzaju „pomocy” w czasie testów, mając na celu poprawę wyników ich uczniów (źródło internetowe).

Zamoyski, pytany przed kilkunastoma laty, jak długo będzie trwała jego kampania, odpowiadał: „Dłużej niż ja sam, ponieważ mam ponad 65 lat, a kampania tego typu musi potrwać co najmniej jedno pokolenie. O wiele dłużej, niż ja będę żyć według wszelkiego prawdopodobieństwa” (Stadnicka, 2005). Liczmy na to, że rzeczywiście ta jednokrotna zmiana pokoleniowa Polakom wystarczy! Nie stanie się tak bez naszego udziału. Krokami w dobrym kierunku byłoby np.:

- zamieszczanie w statutach szkoły odpowiednich zapisów dotyczących etyki procesu nauczania–uczenia się,
- sformułowanie zasad postępowania z nieuczciwością edukacyjną w szkole, zapisanie ich w wewnątrzszkolnych i przed-

- ▶ miotowych systemach oceniania oraz konsekwentne przestrzeganie tych zasad przez uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- zobowiązanie się nauczycieli do działań na rzecz zapobiegania i przeciwdziałania oszustwu edukacyjnemu,
- obligatoryjne prowadzenie badań związanych z uczciwością edukacyjną w ramach zewnętrznego i wewnętrznego mie-

- rzenia jakości pracy szkoły,
- prowadzenie ogólnopolskiej i lokalnych kampanii piętnujących ściąganie i oszukiwanie jako zachowania nieetyczne i niezgodne z prawem oraz promujących właściwe modele postępowania⁴,
- ujawnianie niedozwolonych praktyk uczniów, studentów i nauczycieli oraz stosowanie adekwatnego do przewinienia systemu kar,

- uczynienie sprawy „czystości nauki” sprawą honoru ucznia, nauczyciela, szkoły.

Już od dziś włączmy się więc w kampanię na rzecz uczciwości edukacyjnej. Naprawdę warto!

Zofia Lisiecka

⁴Warto tu wzorować się np. na kampanii Promote Academic Integrity and Prevent Center pn. [Honour Above All](#) (*Honor nade wszystko*). Ciekawie, choć też kontrowersyjnie, zapowiada się nagłośniona przed maturą 2006 przez media kampania prowadzona przez dyrektora XXI LO w Łodzi, Janusza Bąka, z wykształcenia rusycysty, który rozwiesił w swojej szkole plakaty z własną podobizną i napisem: *Ja wsio wižu. Wy spisywajecie! (Wszystko widzę! Ściągacie!)* – to do uczniów lub: *Ja was wižu. Wy nie rabotajecie! (Widzę was, nie pracujecie!)* – wersja dla nauczycieli.

Bibliografia

CBOS, (2005), *Wartości i normy w życiu Polaków*. | CBOS, (1997), *Ocena zachowań społecznych*, [za:] „Gazeta Wyborcza”, 6.06.1997. | CKE, (2006), *Problemy etyczne w procesie dydaktycznym*, „Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, nr 6. | Jakubiak A., (2004), *Czy ściąganie jest naszą polską specjalnością*, [w:] *Oszustwo usprawiedliwione?*, „Miesięcznik Politechniki Warszawskiej”, nr 12. | Niemierko B., (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: WSiP. | Niemierko B., (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP. | Niemierko B., (2001), *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Kraków: Pandit, s.19. | Niemierko B., Brzdąk J. (red.), (2002), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne jako jakość pracy szkół*, Katowice: XIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. | PAP, źródło internetowe. | Stadnicka L., (2005), *Co z tym ściąganiem? Wywiad z Zygmuntem Zamojskim*, „Idź pod prąd”, nr 4, s. 2–5. | Śliwerski B., Kobierski K., (2006), *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*, „Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, nr 6. | Szczepanik K., (źródło internetowe z 3.10.2006), *Jedenaste nie ściągaj*. | Uczelniane forum dyskusyjne, *Problemy etyczne w procesie dydaktycznym*, źródło internetowe. | WBiE CKE, (2006), *Prawne i organizacyjne aspekty zapewniania obiektywizmu egzaminu zewnętrznego*, „Biuletyn Badawczy CKE. Egzamin”, nr 7. | Zamojski Z., (2003), *Muzeum ściągania*, „Gazeta Szkolna”, nr 4.

Gra w rankingi

Nadszedł czas decyzji. Większość gimnazjalistów na pewno złożyła już dokumenty do trzech wybranych szkół i z niepokojem będzie czekać do początku lipca, kiedy to zostaną ogłoszone listy przyjętych. Natomiast absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, gdy pomyślnie przejdą maturalną próbę, za kilka tygodni zmierzą się z o wiele trudniejszym egzaminem – wyborem uczelni, na której chcieliby studiować swój wymarzony kierunek. Jakimi kryteriami kierowali się młodzi ludzie, podejmując decyzję? Czy kluczowe znaczenie miała odległość szkoły od miejsca zamieszkania, czy może miały je wybory dokonane przez rówieśników? Prestiż uczelni wygrał czy poległ w konfrontacji z postanowieniem ukochanej osoby, która zdecydowała się na studia w innym mieście? Czy młodzi, dokonując wyboru, korzystali z rankingów liceów i uczelni wyższych publikowanych w prasie i internecie? W niniejszym artykule chciałbym bliżej przyjrzeć się właśnie rankingom.

Rankingi poza edukacją

Wystarczy wpisać w przeglądarkę Google słowo „ranking”, aby przekonać się, że ludzie uwielbiają zamienianie różnych części rzeczywistości w liczby po to, aby następnie uszeregować je od największej do najmniejszej. Takie działanie jest w pełni zrozumiałe z psychologicznego punktu widzenia. Umysł ludzki źle toleruje chaos i za wszelką cenę dąży do uporządkowania otaczającego go świata, nawet jeśli skutkuje to nadmiernym uproszczeniem rzeczywistości, często związanym z wykluczeniem tego co trudne do określenia, niepoddające się łatwej klasyfikacji, fizycznie niemierzalne.

Uporządkowanie może przybierać różne formy i być dokonywane zarówno **przez** samą jednostkę, jak i **dla** jednostki przez innych. Każdy, kto w ostatnim czasie musiał zmierzyć się z kupnem pralki albo wyborem

planu taryfowego w sieci komórkowej (a nie jest specjalistą w żadnej z tych dziedzin), na własnej skórze doświadczył, jak zbawienne może być uproszczenie rzeczywistości w postaci spisu 100 najlepszych pralek albo 20 superplanów taryfowych dla singli.

Takie zestawienia, przyporządkowujące wybranym przedmiotom czy usługom pewne wartości liczbowe według określonych kryteriów, to również sposób radzenia sobie z „nadwyborem” (*overchoice*), który Toffler (1973) opisuje w książce *Szok przyszłości*. Mamy z nim do czynienia wówczas, gdy konsument nie jest w stanie dokonać optymalnego wyboru ze względu na nadmiar dostępnych możliwości. Stąd niezwykle popyt na rangowanie niemal wszystkiego: lodówek, kart graficznych, procesorów, restauracji, najlepszych miejsc na wakacje w zimie, ale także kancelarii prawnych, gwiazd show-biznesu i lekarzy. Niektóre

rankingi tworzone są głównie dla zabawy, np. ranking najlepiej zarabiających piłkarzy, inne mogą decydować o powodzeniu czy klęsce, niejednokrotnie zmieniają ludzkie losy – wystarczy chociażby wspomnieć ranking restauracji przygotowywany przez Michelina, który spowodował przynajmniej jedną ludzką tragedię.

Pomijając rankingi przygotowywane wyłącznie dla rozrywki, wszystkie pozostałe pełnią przede wszystkim dwie istotne funkcje: **informacyjną**, związaną ściśle z omówionym powyżej porządkowaniem rzeczywistości, i **motywacyjną**.

W świecie mechanizmów rynkowych zrozumiałe jest, że firmy (produkty, usługi) będą rywalizować o jak najwyższą pozycję w rankingach, ponieważ przekłada się to bezpośrednio na zyski oraz – potencjalnie – wyższej jakości obsługę klienta. ▶



► Można odnieść wrażenie, że podobne mechanizmy działałyby w edukacji i że byłoby to wręcz wskazane. Nietrudno sobie wyobrazić, że szkoły, rywalizując ze sobą o ucznia w dobie zbliżającego się niżu demograficznego, dokładałyby wszelkich starań, aby podnosić atrakcyjność oferty edukacyjnej i walczyły tym samym o jak najwyższe miejsce w różnych rankingach. Czy tak jest rzeczywiście? Czy uda się z korzyścią zaadaptować mechanizmy działające w miarę sprawnie w sferze rynkowej do świata edukacji publicznej?

Rankingi w edukacji

Najprostsza odpowiedź na powyższe pytanie brzmi: raczej nie. Rankingi publicznych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych mają, w moim przekonaniu, bardzo ograniczoną użyteczność, chociażby ze względu na fakt, że oświata publiczna jest tak naprawdę quasi-rynkiem (Dolata, 2008). Pełną swobodę wyboru ogranicza w pewnym stopniu rejonizacja. Wybór jest czasami niemożliwy również z przyczyn praktycznych, zwłaszcza w rejonach wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie znajduje się tylko jedna szkoła danego typu. Warunki te uniemożliwiają zlikwidowanie szkoły, nawet jeśli jest ona – z brutalnego, ekonomicznego punktu widzenia – nierentowna. Wreszcie całkowitą autonomię szkół częściowo wykluczają

także podstawa programowa i egzaminy zewnętrzne.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czemu właściwie służą rankingi szkół. Poniżej omówię krótko główne kryteria wykorzystywane do tworzenia takich zestawień, dwie ich potencjalne funkcje oraz wpływ na rzeczywistość szkolną.

Kryteria wykorzystywane do tworzenia rankingów szkół

Rankingi szkół najczęściej są tworzone przez rząd (np. w Anglii) albo instytucje niezwiązane bezpośrednio z edukacją (np. instytuty, gazety) z wykorzystaniem takich wskaźników jak:

- wyniki egzaminów zewnętrznych (standaryzowanych),
- liczba uczniów będących laureatami olimpiad przedmiotowych,
- odsetek uczniów podejmujących studia wyższe.

Zestawienia są sporządzane również na podstawie innych kryteriów, np. liczby absolwentów, którzy znaleźli się w spisie znanych osobistości danego kraju [Who's Who?](#). Jak zauważają Dearden i Vignoles (2011, s. 179–186), kryteria uwzględniane przez twórców rankingów obejmują niemal wy-

łącznie jeden wymiar kształcenia, tj. osiągnięcia akademickie. Niejednokrotnie ich jedynym wskaźnikiem jest wynik jednego egzaminu standaryzowanego, co dodatkowo zawęży i tak już wąski zakres zjawisk pozostający w sferze zainteresowań autorów rankingów.

Nawet jeżeli zestawienie bazuje na wielokryterialnej ocenie placówki edukacyjnej, kluczową kwestią są wagi przyznawane poszczególnym kryteriom; nawet mała zmiana wprowadzona do algorytmu umożliwiającego ustalenie wyniku sumarycznego może w istotny sposób wpłynąć na pozycję, którą dana placówka zajmuje w „hierarchii”. Niezwykle pouczającym doświadczeniem może stać się dostępna w internecie [gra w rankingi](#) stworzona przez Jeffreya Stake'a, profesora nauk prawnych z Indiana University School of Law Bloomington. Gra dotyczy co prawda wydziałów prawa na uczelniach wyższych, ale pozwala zobaczyć efekty zmiany wag przyznawanych poszczególnym kryteriom służącym do stworzenia rankingów.

Skupienie się na stosunkowo łatwych do wymierzenia osiągnięciach akademickich i tym samym wykluczenie pozostałych wymiarów kształcenia, np. wychowawczego czy emocjonalnego, powoduje, że funkcjonalność rankingów jest ograniczona. Podej-

▶ mowane są próby złagodzenia utrudnień, polegające chociażby na publikowaniu rankingów sporządzanych na podstawie wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej, często dodatkowo skorygowanych o zmienne wynikające z kontekstu geograficzno-społecznego (*contextual value added*, CVA). Doświadczenia angielskie wydają się jednak wskazywać, że użyteczność takich rankingów również jest wątpliwa, tym razem ze względu na wypaczenia w sposobie przekazywania takich informacji w prasie i wykorzystania ich przez szkoły (Leckie, Goldstein, 2011, s. 207–224).

Podstawowe funkcje rankingów szkół

Badacze zajmujący się rankingami (np. Allen, Burgess, 2011, s. 245–261; Goldstein, Leckie, 2008, s. 67–69; Leckie, Goldstein, 2009, s. 835–851) wyróżniają dwa główne powody ich tworzenia: **odpowiedzialność instytucjonalną** oraz **przydatność podczas podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły**. Odniosę się po kolei do obu tych funkcji.

Na każdej szkole spoczywa odpowiedzialność – przed uczniami, ich rodzicami, organem prowadzącym, władzami oświatowymi – za stałe podnoszenie standardów kształcenia. Można zatem przypuszczać, że placówki otwierające ranking dołożą wszel-

kich starań, aby utrzymać raz zajętą pozycję, natomiast te, które znalazły się na jednym z ostatnich miejsc, będą próbowały przesunąć się w górę, ponieważ pozostawanie na końcu zestawienia może spowodować spadek zainteresowania nimi i, w konsekwencji, odpływ uczniów. Szkoły zamykające ranking przez kilka kolejnych lat powinny, w moim przekonaniu, stać się obiektem zainteresowania odpowiednich władz oświatowych, oczywiście jeżeli sygnał wysyłany przez ranking znajduje potwierdzenie w innych źródłach.

Powyższy warunek jest kluczowy. Żadne zestawienie, niezależnie od tego jak pieczołowicie byłoby tworzone i jak bardzo zaawansowanych narzędzi statystycznych by używało, nie może w żadnym przypadku stać się jedynym kryterium oceny efektywności pracy szkoły. Uprawnione natomiast wydaje mi się wykorzystanie takiej informacji jako kolejnego dowodu na to, że w szkole „niedobrze się dzieje”.

Ważne jest, aby podczas interpretowania tego typu danych nie działać pochopnie i mieć świadomość ułomności każdego zestawienia zbudowanego na podstawie pewnych wskaźników wydajności. Każdy wynik punktowy – również liczba punktów przyznana szkole przez twórców rankingu – jest obarczony błędem statystycznym, dlatego

też różnica w liczbie punktów nie musi od razu wskazywać rzeczywistej dysproporcji pomiędzy mierzonymi placówkami. Doskonale zdają sobie z tego sprawę twórcy CVA (*contextual value added*) w Anglii, którzy publikują wyniki wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności oraz informacją o liczbie uczniów w szkole (większe szkoły umożliwiają uzyskanie bardziej precyzyjnego wyniku, a tym samym węższych przedziałów ufności). Podobnie autorzy badania PISA, tworząc ranking państw według średnich wyników uzyskanych przez uczniów w poszczególnych dziedzinach, wyraźnie zaznaczają kraje, których wynik jest różny w sposób statystycznie istotny od średniego wyniku wszystkich państw.

Interpretując dane z rankingu, trzeba mieć na względzie ułomność każdego pomiaru. Niejednokrotnie znaczna różnica punktowa między dwiema szkołami jest spowodowana minimalnymi, statystycznie nieistotnymi różnicami w wynikach sumarycznych obu placówek. Okazuje się, że to co działa w sporcie, niekoniecznie sprawdza się w edukacji.

Druga główna funkcja rankingów szkół to ich potencjalna przydatność w podejmowaniu przez uczniów i ich rodziców decyzji o wyborze szkoły programowo wyższej (gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej). Jednakże o ile wykorzystanie wskaźników ▶



Jak osiągać sukcesy w nauce?

Sally Goddard Blythe,
tłum. **Magdalena Trzcńska,**
Warszawa: **Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011**

Książka prezentuje nowoczesne, interdyscyplinarne i potwierdzone naukowo podejście do uczenia się. Autorzy w przystępny sposób wyjaśniają, dlaczego zakłócenia umiejętności sensorycznych negatywnie wpływają na rozwój ruchowy, poznawczy i emocjonalny dziecka, a także dlaczego mogą być przyczyną specyficznych trudności w nauce oraz niedojrzałego zachowania uczniów. Pokazują, jak diagnozować problem oraz skutecznie mu przeciwdziałać przez usprawnianie umiejętności koniecznych do efektywnego uczenia się oraz jak dzięki proponowanym przez nich rozwiązaniom (program ćwiczeń integrujących) wspierać harmonijny rozwój dziecka.

► efektywności nauczania w szkole za dany rok ma uzasadnienie w przypadku rozważań dotyczących odpowiedzialności instytucjonalnej, o tyle posługiwanie się nimi jako pomocą w wyborze szkoły wydaje się już mniej racjonalne. Rozważmy to na przykładzie.

Ranking szkół ponadgimnazjalnych w 2012 roku został stworzony na podstawie wyników egzaminacyjnych uczniów, którzy rozpoczęli naukę w tych szkołach w roku 2009. Uczniowie wybierający szkołę w 2012 roku do egzaminów maturalnych przystąpią w 2015. W przypadku matur, których wyniki podawane są w punktach surowych, dokonywanie jakichkolwiek porównań pomiędzy rezultatami osiągniętymi przez poszczególne roczniki uczniów jest całkowicie nieuzasadnione. Fakt, że szkoła X jest w 2012 roku na drugim miejscu, może oznaczać tylko tyle, że większa liczba zdających przystąpiła do egzaminu z pewnego przedmiotu, który w tym właśnie roku okazał się minimalnie trudniejszy niż w roku ubiegłym. Nawet jeżeli przyjąlibyśmy, że ranking tworzony jest nie na podstawie wyników surowych, a wskaźnika EWD ([Edukacyjnej Wartości Dodanej](#)), to powinny nas interesować przewidywane wyniki egzaminu maturalnego uczniów, którzy rozpoczęli edukację w szkole ponadgimnazjalnej w 2012, a nie w 2009 roku. Innymi słowy

– aby ranking placówek służył wymierną pomocą podczas dokonywania wyboru szkoły, powinien być stworzony na podstawie przewidywalnych, a nie uzyskanych wskaźników efektywności nauczania (Leciek, Goldstein, 2009, s. 835–851).

Rankingowy obraz najbliższych kilku lat dodatkowo komplikuje kwestia wchodzenia w życie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego oraz zaplanowana na rok 2015 zmiana egzaminu maturalnego. Decydowanie o wyborze szkoły na podstawie tegorocznych rankingów szkół ponadgimnazjalnych może okazać się po prostu działaniem jałowym. Nowa podstawa programowa zmienia bowiem sposób nauczania w liceach, technikach i szkołach zawodowych.

Wpływ rankingów na rzeczywistość szkolną

Pomijając ograniczoną przydatność rankingów szkół, warto chociaż pokrótce omówić kilka zagadnień związanych z ich wpływem na rzeczywistość szkolną. Z jednej strony można uznać, że jest on pozytywny. Szkoły, świadome znaczenia rankingów, będą starały się podnosić efektywność kształcenia, przynajmniej w obrębie aspektów stanowiących kryteria używane do tworzenia zestawień takiego typu. Będą w tym proce-

sie wspierane przez organy prowadzące, co może okazać się szczególnie cenne w przypadku obszarów dotychczas zaniedbywanych. Można przypuszczać – choć pozostaje to kwestią do weryfikacji – że dołączenie wyniku z części egzaminu gimnazjalnego z języka obcego do kryteriów rekrutacyjnych do szkół ponadgimnazjalnych zachęci twórców rankingów do włączenia tego wyniku jako jednego z kryteriów podczas tworzenia zestawienia, a tym samym organy prowadzące podejmą wysiłek nakierowany na podwyższenie jakości nauczania języków obcych w szkole. Możliwe, że kwestia nauczania języków obcych, np. liczba godzin języka w tygodniu, możliwości wymiany z miastami partnerskimi, wyposażenie pracowni językowych, staną się wtedy elementem rywalizacji pomiędzy szkołami ponadgimnazjalnymi w procesie pozyskiwania przyszłych uczniów.

Zarysowany powyżej scenariusz tylko na pierwszy rzut oka jest wyłącznie pozytywny. Pod pozorem zdrowej konkurencji oraz podnoszenia atrakcyjności i efektywności kształcenia kryje się cały zbiór niebezpieczeństw, których również należy być świadomym. Przestrzegając przed zbyt łatwymi uogólnieniami, Hallgarten (2001, s. 189–196) wymienia całą listę negatywnych efektów, które niosą ze sobą rankingi. Efekty te odnoszą się do:

- osiągnięć uczniów (szkoły poświęcają więcej czasu na doskonalenie umiejętności sprawdzanych na egzaminie, którego wyniki są brane pod uwagę przez twórców rankingów),
- postaw rodziców (rodzice mogą kierować się rankingami, aby wykluczyć szkoły zajmujące dalsze miejsca w zestawieniu, nawet jeżeli realne różnice w wynikach szkół są statystycznie nieistotne),
- działalności szkoły (w pokojach nauczycielskich krążą legendy o nauczycielach i dyrektorach przekonujących uczniów, aby zrezygnowali ze zdawania określonych egzaminów, jeżeli wyniki osiągnięte przez nich na egzaminie próbnym są dużo niższe od oczekiwanych),
- procesów rekrutacyjnych (szkoły mogą modyfikować zasady rekrutacji w taki sposób, aby wykluczyć uczniów, którzy uzyskali niskie wyniki egzaminacyjne),
- relacji pomiędzy szkołami (może pojawić się niezdrowa rywalizacja prowadząca do powstania konfliktów lokalnych),
- wpływu na samoocenę uczniów i nauczycieli (wysoka pozycja w rankingu może wywoływać w uczniach i nauczycielach poczucie wyższości i przynależności do elitarnej grupy, natomiast niska – prowadzić do poczucia bezsilności i spadku motywacji do pracy, zwłaszcza jeżeli jest powiązana z funkcjonowaniem w trudnym społecznie środowisku).

O problemie rekrutacji i selekcji pisze również Dolata (2008, s. 266): „Jeżeli w wyniku wyborów dokonywanych przez rodziców w niektórych szkołach liczba chętnych przekroczy możliwości szkoły, pojawi się problem rekrutacji i selekcji. Będąc pod presją rankingów szkolnych, szkoły te będą starały się zachować wysokie notowania oraz związaną z tym popularność i poprawić swój kapitał edukacyjny poprzez wybór dzieci, które rokują wysokie wyniki na końcowych sprawdzianach. W ten bezinwestycyjny sposób korzystać będą z renty korzystnego potencjału edukacyjnego uczniów, bez potrzeby inwestowania w realną poprawę jakości kształcenia”.

Z powyższego jasno wynika, że największym zagrożeniem związanym z rankingami szkół jest powstanie sytuacji, w której placówki bardzo dobre będą wybierały wyłącznie najlepszych uczniów, a szkoły słabsze, chcąc utrzymać się na rynku edukacyjnym, będą przyjmowały wszystkich tych, których inne szkoły przyjąć nie chciały. Jeżeli dojdzie do tego wzmożona rywalizacja szkół zajmujących najwyższe miejsca w rankingach, możemy być prawie pewni, że zakończy się to wzrostem poziomu segregacji społecznych i nierówności edukacyjnych (Dolata, 2008).

Tym samym instrument, który miał motywować i wskazywać wzory do naśladowa-

nia, stanie się powodem niepożądanego zachowania uczniów, nauczycieli i szkół.

Jeśli nie ranking, to co?

Rankingi nie są złe same w sobie, ważne jest jednak, aby nie stanowiły jedyne kryterium wyboru szkoły. Mogą być narzędziem pomocniczym, ułatwiającym zawężenie liczby szkół, które warto rozważyć, jednakże nie mogą zastąpić wizyty w szkole podczas tzw. dni otwartych, zasięgnięcia opinii osób, które uczyły lub uczą się w interesującej nas szkole, przeszukania forów internetowych w celu znalezienia opinii na temat tej bądź innej placówki itd. Żaden ranking nie zastąpi własnych poszukiwań, może natomiast – i w tym upatruję największej zalety takiego rodzaju zestawień – zwrócić nam uwagę na miejsca, o których istnieniu nie mieliśmy pojęcia albo nigdy nie wzięlibyśmy ich pod uwagę. Na szczęście badania wydają się wskazywać (zapewne wbrew intencjom ich twórców), że rankingi nie stanowią głównego kryterium wyboru szkoły ani wśród uczniów, ani wśród rodziców (Hallgarten, 2001, s. 189–196). Obserwacje te przenoszą się również na wybory dotyczące uczelni wyższych. Badania przeprowadzone przez Gunna i Hilla (2008, s. 273–296) wykazały, że początkowa silna negatywna zależność pomiędzy pozycją w rankingu uczelni wyższych a wzrostem liczby osób chcących studiować na uczelniach zaj-



EURYPEDIA – Europejska Encyklopedia Krajowych Systemów Edukacji

[Eurypedia](#) jest internetowym i stale aktualizowanym źródłem informacji na temat systemów edukacji, zawiera ponad 5000 artykułów i obejmuje systemy edukacji (w tym szkolnictwa wyższego) w 33 krajach biorących udział w programie „Uczenie się przez całe życie” (państwa członkowskie UE oraz Chorwacja, Islandia, Liechtenstein, Norwegia, Szwajcaria i Turcja).

Treść Eurypedii, na którą składają się opisy systemów edukacji w poszczególnych krajach, dostępna jest w języku angielskim oraz – w większości przypadków – również w języku narodowym danego kraju. Informacje wyszukiwać można tematycznie lub według krajów, co umożliwia zarówno przyjrzenie się rozwiązaniom występującym w określonym państwie, jak i dokonywanie międzynarodowych porównań.

► mających najwyższe pozycje (im wyższa pozycja, tym szybszy przyrost) z czasem zaczęła słabnąć, a w niektórych przypadkach wręcz uległa odwróceniu.

Wynik testowania byłby tylko liczbą, gdyby nie znaczenie, jakie tej liczbie nadajemy, nazywając ją wynikiem egzaminacyjnym. Podobnie jest z rankingami – nie będą miały większego znaczenia, dopóki im go nie nadadzą ich użytkownicy. Jeżeli zaczniemy przywiązywać do rankingów zbyt dużą wagę, staną się wyznacznikiem tego co naprawdę ważne, nawet jeśli to „coś” będzie stanowiło jedynie skromny wycinek szkolnej rzeczywistości i będzie jedynie czymś

najłatwiejszym do zmierzenia, opisanie i przekazania w nieskomplikowanej formie szerokiej opinii publicznej.

Jeżeli rankingi miałyby stać się naprawdę użyteczne, nie mogą być topornymi zestawieniami opartymi jedynie na danych najłatwiejszych do pozyskania. Snując rozważania dotyczące przyszłości rankingów, badacze wskazują kilka możliwych kierunków rozwoju tych narzędzi (por. Dearden, Vignoles, 2011, s. 179–186):

- rankingi uwzględniające kwestie pozaakademickie, w tym specjalne potrzeby edukacyjne uczniów,

- rankingi szkół tworzone dla uczniów o konkretnym potencjale akademickim,
- rankingi skupiające się nie na uczniach i ich wynikach oraz szkołach, a na nauczycielach (Hanushek, Rivkin, 2010, s. 267–271) i potrzebie lepszego rozpoznania i określenia ich roli w kreowaniu osiągnięć uczniów.

Dopóki rankingi będą tworzone na podstawie najprostszych możliwych danych, ich wiarygodność będzie wątpliwa, a użyteczność – ograniczona. W Polsce na razie gramy w rankingi. I może niech tak pozostanie?

Marcin Smolik

Bibliografia

Allen R., Burgess S., (2011), *Can School League Tables Help Parents Choose Schools?*, „Fiscal Studies”, t. 32, nr 2. | Dearden L., Vignoles A., (2011), *Schools, Markets and League Tables*, „Fiscal Studies”, t. 32, nr 2. | Dolata R., (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. | Goldstein H., Leckie G., (2008), *School league tables: what can they really tell us?*, „Significance”, t. 5. | Gunn R., Hill S., (2008), *The Impact of League Tables on University Application Rates*, „Higher Education Quarterly”, t. 62, nr 2. | Hallgarten J., (2001), *School league tables: Have they outlived their usefulness?*, „New Economy”, t. 8, nr 4. | Hanushek E.A., Rivkin S.G., (2010), *Generalizations about using value-added measures of teacher quality*, „American Economic Review”, t. 100. | Leckie G., Goldstein H., (2009), *The limitations of using school league tables to inform school choice*, „Journal of the Royal Statistical Society”, t. 172, nr 4. | Leckie G., Goldstein H., (2011), *Understanding Uncertainty in School League Tables*, „Fiscal Studies”, t. 32, nr 2. | Toffler A., (1973), *Future Shock*. Londyn: Pan Books Ltd.

Psychologiczne i społeczne aspekty procesu oceniania

Chciałybyśmy, aby lektura tego artykułu pomogła Czytelnikom w lepszym rozumieniu zachowań występujących w sytuacji oceniania. Świadomość zjawisk związanych z wpływem czynników emocjonalnych i społecznych na opinie, oceny i sądy jest warunkiem dobrej, wspierającej uczenie się, praktyki oceniania. Mamy nadzieję, że przypomnienie tych zjawisk skłoni do refleksji nad jednym z trudniejszych zadań nauczycieli i przyczyni się do tworzenia w szkole korzystniejszych warunków pracy i nauki dla uczniów i nauczycieli.

Dlaczego ocenianie jest trudne?

Ocenianie jest powszechnym zachowaniem. Na jego podstawie dokonujemy wyboru, typujemy zwycięzcę, stawiamy stopień na egzaminie, formułujemy opinię lub wypełniamy ankietę. Nawet zwykłe opisywanie ma w sobie element wartościowania – mówimy o kimś, że jest np. ciepły, inteligentny, towarzyski. Tak rozumianym ocenom w warunkach szkolnych podlegają uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy, a także rodzice. Warto zatem spojrzeć na proces oceniania w szkole szerzej niż robimy to zazwyczaj, kiedy chcemy wierzyć, że bezstronnie i obiektywnie oceniamy wyniki uczniowskiej czy nauczycielskiej pracy. Przyjrzyjmy się więc psychologicznym i społecznym uwarunkowaniom tego procesu.

Zachowanie ludzi, w tym ocenianie, jest na ogół mniej racjonalne niż wynikałoby to ze sformalizowanych modeli myślenia czy spo-

łecznych potrzeb i oczekiwań. Dzieje się tak ze względu na złożoność sytuacji i relacji społecznych, w których ten proces przebiega. Na subiektywizm w ocenianiu wpływają wcześniejsze doświadczenia ludzi, utrwalone w ich wiedzy, a także aktualna sytuacja, czyli tzw. **kontekst oceniania**. Oceny zmieniają się pod wpływem przeżywanego nastroju, uczuć, stresu, a także pod wpływem grupy, do której należy oceniający. Z doświadczeń wiemy, że nawet opinie i ekspertyzy rzeczoznawców bywają zawodne. W badaniach psychologicznych potwierdzono fakt, że diagnozy lekarzy i werdykty sędziów w tej samej sprawie bywają rozbieżne i zmienne, a szkolne wypracowania są inaczej oceniane przez tych samych nauczycieli po upływie pewnego czasu. Przyczyną subiektywizmu, braku stałości oraz tzw. zniekształceń w ocenianiu jest nasz sposób gromadzenia i interpretowania informacji o świecie społecznym.

W dalszej części artykułu przedstawimy wybrane zjawiska, o których warto pamiętać, oceniając.

Wpływ społecznej wiedzy na oceny – schematy i stereotypy

W wielu teoriach poznania przyjmuje się, że społeczne doświadczenia człowieka dotyczące osób, ich zachowań i właściwości są utrwalone w umyśle jako tzw. **schematy poznawcze**. Reprezentowane są w nich istotne cechy osób należących do danej grupy. W tym rozumieniu możemy mówić np. o schemacie zdolnego ucznia, sprawiedliwego nauczyciela czy nadopiekuńczego rodzica. Taka struktura wiedzy zazwyczaj ułatwia działanie, kieruje naszą uwagę na istotne cechy, ułatwia zapamiętywanie, wpływa na sposób rozumienia nowych zdarzeń, a także na ocenianie, czyli formułowanie sądów o ludziach, ich zachowaniu i pracy. ▶



► Korzystamy ze schematu, jeżeli pierwsze informacje z łatwością wywołują go z pamięci, a większy wpływ na nasze oceny mają te schematy, które są jednoznacznie pozytywne lub negatywne. Pośpiech, brak zainteresowania i czarno-białe widzenie świata mogą jednak sprawić, że osoby oceniające pominą w swoich sądach zróżnicowanie i bogactwo cech drugiej osoby, nie docenią oryginalności jej pracy, nie uwzględnią złożonych motywów jej zachowania.

Ważnym rodzajem schematów poznawczych są **stereotypy**, związane z płcią, rasą, religią, narodowością lub pochodzeniem społecznym. Są one podzielane przez większe grupy ludzi, przekazywane kulturowo i, niestety, niełatwo poddają się zmianie. Często wiążą się z ogólnie negatywną oceną innych osób. Mówimy wtedy o uprzedzeniach rasowych, narodowościowych czy religijnych.

Stereotypy sprawiają, że pojawianie się danej nazwy przywołuje uproszczoną charakterystykę ocenianej osoby. W pedagogice przytacza się empiryczne dane o wpływie tzw. etykietek na ocenianie uczniów. Ich przykładami są określenia typu „uczeń nadpobudliwy” czy „uczeń trudny”, które niewiele mówią o ich cechach indywidualnych.

Wiedza o takich zjawiskach na równi z zasadami etyki powinna skłaniać osoby

oceniające do unikania ogólnikowego i krytycznego wartościowania. Warto też pamiętać, że antidotum na wpływ schematów poznawczych i stereotypów na oceny jest wnikliwe uzasadnianie swoich ocen.

Przywiązanie do wstępnych ocen – strategia konfirmacji, samosprawdzająca się przepowiednia

Bardzo interesującym zjawiskiem jest wpływ pierwszego wrażenia na ogólną ocenę. Pierwsze wrażenie powstaje pod wpływem wstępnej wiedzy o przedmiocie oceniania, ale też pod wpływem emocji i pragnień a następnie wywiera bardzo duży wpływ na selekcję kolejnych informacji. Osoby oceniające zazwyczaj poszukują potwierdzenia wstępnych ocen i odrzucają te przesłanki, które są z nimi niezgodne lub trudne do zinterpretowania. Ten często nieuświadomiany proces to **strategia konfirmacji**.

W szczególnym przypadku wstępne oceny mogą w taki sposób zmienić zachowanie osoby oceniającej i jej interakcje z osobą ocenianą, że pierwsze intuicje się potwierdzają. Zjawisko to nosi nazwę **samosprawdzającej się przepowiedni** i jest zaliczane do zniekształceń procesu oceniania. W literaturze pedagogicznej często przytaczane są wyniki eksperymentu Rosenthala, w którym grupa uczniów wskazanych jako zdolni

uzyskiwała lepsze wyniki w nauce niż grupa nazwana niezdolną, chociaż dobór uczniów do obu tych grup był losowy. Analiza zachowania nauczycieli w kontakcie z dwiema grupami wykazała istotne różnice w okazywaniu akceptacji, doborze stymulujących zadań itp.

Wymieniamy to zjawisko, aby uczulić nauczycieli na znaczenie ich zachowania wobec ucznia w sytuacji oceniania. Samosprawdzająca się przepowiednia może być efektem tendencyjnego zadawania trudnych lub łatwych pytań. Mogą temu towarzyszyć słowne negatywne lub pozytywne oceny, znaki ponagłania, okazywanie zniecierpliwienia lub aprobaty dla wypowiedzi ucznia.

Tak jak w przypadku innych zniekształceń oceniania, nie można całkowicie uniknąć ulegania pierwszemu wrażeniu i związanej z nim stronniczości w ocenianiu. Można jednak zmniejszać jego skutki poprzez stosowanie różnych technik. Należą do nich: systematyczne odnoszenie ocen do ustalonych kryteriów, formułowanie ocen w drugiej fazie pracy - po zebraniu informacji, unikanie zabarwionych emocjonalnie określeń np. wspaniale, pięknie. Uważne słuchanie i neutralna życzliwość nauczyciela przyczynią się z pewnością do bezstronności i trafności oceny. ►

► Różny odbiór pozytywnych i negatywnych informacji – inklinacja pozytywna i efekt negatywności

W praktykowanym przez nauczyciela sposobie oceniania może też wystąpić stała tendencja do nadmiernej łagodności lub nadmiernej surowości. Ludzie różnią się bowiem stosunkiem do informacji pozytywnych i negatywnych, co czasem prowadzi do dwóch skrajnych postaw. Pierwsza polega na skłonności do pozytywnego oceniania siebie, ludzi oraz zjawisk i przedmiotów – to tzw. **inklinacja pozytywna**. W drugiej na ocenę globalną w większym stopniu wpływają informacje negatywne – wtedy mamy do czynienia z **efektem negatywności**.

Siła efektu negatywności zależy od treści informacji, a w szczególności od tego, czy dotyczą one sprawności, umiejętności, kompetencji ocenianej osoby, czy też jej moralności, przyzwoitości, uczciwości. Negatywne dane dotyczące moralności są uznawane za bardzo istotne i z reguły przeważają nad zaletami ocenianego człowieka. Jeżeli uczeń zachowa się nieuczciwie, to informacja o tym zazwyczaj przesłania dane o jego zdolnościach czy dużym zasobie wiedzy.

Świadomość osobistych preferencji i wrażliwości na odbiór pozytywnych i negatywnych informacji to pierwszy krok do mini-

malizowania skutków tego zjawiska w naszej praktyce oceniania.

Znane jest także zniekształcenie procesu oceniania polegające na przypisywaniu pozytywnych cech osobie, którą cenimy z powodu jednej wcześniej poznanej zalety – jest to tzw. **efekt aureoli**. Atrakcyjny wygląd często łączony jest z przekonaniem o inteligencji, towarzyskości i innych zaletach. W badaniach psychologicznych potwierdzono zależność między atrakcyjnym wyglądem a przyjęciem do pracy, a nawet złagodzeniem kar. Zjawisko to może pojawiać się również w pracy nauczyciela – np. dla nauczyciela ceniącego społeczną aktywność ucznia cecha ta może przekładać się na ocenę jego wiedzy i umiejętności przedmiotowych.

Podobny efekt może wystąpić, jeżeli charakteryzujemy kogoś przez pryzmat cechy negatywnej, która w naszej ocenie jest szczególnie nieakceptowana. Możemy mieć wtedy skłonność do przypisywania tej osobie również innych wad, np. nauczyciel ceniący punktualność może surowiej oceniać osiągnięcia notorycznie spóźniającego się ucznia.

Wpływ kontekstu na ocenianie

Na przebieg procesu oceniania obok świadomych działań człowieka wpływa także

bieżąca sytuacja, w tym kontekst oceniania. Różne czynniki sytuacyjne, co znamy z naszego doświadczenia, mogą wpływać na formułowanie ocen.

Z kontekstem oceniania wiążą się zjawiska wyrazistości, kontrastu i asymilacji.

Wyraziste cechy ocenianych prac i osób zazwyczaj zwracają uwagę osoby oceniającej swoją intensywnością, dynamiką, tym, że są zaskakujące, nieoczekiwane i inne od pozostałych. Wyrazistość i związana z tym atrakcyjność przekazu mogą wpłynąć pozytywnie na ogólną ocenę opracowania.

Efekt kontrastu występuje wtedy, gdy na tle kilku wysoko ocenianych wypowiedzi lub wytworów pojawi się wypowiedź lub praca nieco gorzej przygotowana. Może ona wtedy, niestety, zostać oceniona znacznie niżej, niż stałoby się to w innej sytuacji. Kiedy natomiast tło stanowią opracowania słabe i źle przygotowane, opinia o średniej pracy może zostać zawyżona.

O efekcie asymilacji mówimy, gdy przygotowana wypowiedź czy praca o średniej wartości jest wyżej oceniana na tle dobrych, wyróżniających się prac lub ciekawych wypowiedzi, a otrzymuje zaniżoną ocenę na tle prac słabych i wśród banalnych, nieinteresujących wypowiedzi. ►



► Posługiwanie się podczas oceniania zbiorem ustalonych kryteriów wydaje się skutecznie przeciwdziałać wymienionym powyżej zniekształceniom. Odwoływanie się do zapisanych kryteriów i sprawdzanie, czy dane kryterium zostało spełnione, pozwala unikać syntetycznych ocen.

Wpływ kolejności informacji na ocenę – efekt pierwszeństwa i efekt świeżości

Dane empiryczne wskazują, że w procesie oceniania liczy się kolejność informacji docierających do osoby oceniającej. Najważniejsze są te, które docierają na początku i na końcu – dotyczy to zarówno wypowiedzi ustnych, jak i analizy opracowań pisemnych. W niektórych sytuacjach kolejność danych częściowych ma większy wpływ na ogólną ocenę niż sama ich treść.

Z efektem pierwszeństwa mamy do czynienia wtedy, gdy początek odpowiedzi lub pierwsze zdania czytanego wypracowania mają większy wpływ na ogólną ocenę niż kolejne jego fragmenty. Gdy podoba nam się początkowa część dłuższej wypowiedzi, to przy wystąpieniu pewnych warunków dobrze ocenimy ją w całości i odwrotnie – niska ocena pierwszego fragmentu może być przyczyną niskiej oceny całego wystąpienia lub pracy pisemnej. Początkowe dane tworzą bowiem kontekst pomocny w nadawa-

niu znaczenia informacjom docierającym do nas w dalszej kolejności.

Uleganie efektowi pierwszeństwa jest silniejsze w sytuacji trudnej do oceny, np. dużo osób na egzaminie, dużo prac do sprawdzenia, brak kategorii do oceny pytań otwartych.

Z drugiej strony końcowe, ostatnie informacje nabierają większego znaczenia, kiedy ocenianie nie przebiega w sposób ciągły, np. z powodu przerw lub zajmowania się innymi sprawami. Zależność ta jest opisywana jako **efekt świeżości**.

Pomocne w przezwyciężeniu powyższych zniekształceń jest m.in. świadome przeglądanie środkowych fragmentów pisemnych opracowań, skupianie uwagi na całości wypowiedzi ucznia, kategoryzowanie danych ze względu na ich treść, co zmniejsza znaczenie ich kolejności.

Zależność ocen od nastroju i emocji

Wszyscy zdajemy sobie sprawę z wpływu uczuć, emocji i nastroju na przebieg naszych procesów poznawczych, na spostrzeganie, pamięć, myślenie, a także ocenianie. Nie zawsze jednak umiemy go dostrzec w konkretnych sytuacjach. Tymczasem duże znaczenie dla człowieka ma zgodność

formułowanych ocen, opinii i sądów z aktualnie przeżywanym nastrojem. Osoby w dobrym humorze widzą i pamiętają więcej przyjemnych cech i zdarzeń, a ich oceny są wyższe niż oceny osób będących w gorszym nastroju.

Warto zatem zadać sobie pytanie, czy przed przystąpieniem do zawodowej aktywności (w tym do oceniania uczniowskich prac) staramy się zapewnić sobie właściwe warunki sprzyjające dobremu samopoczuciu i nastrojowi.

Refleksje na zakończenie

Wiedza o psychologicznych i społecznych uwarunkowaniach procesu oceniania jest jednym z warunków profesjonalnego oceniania. Świadomość zniekształceń, jakim może on ulec, umożliwia refleksję, ułatwia monitorowanie jego przebiegu, pomaga określić procedury i warunki korzystne dla uzyskania większej trafności, rzetelności i obiektywizmu ocen. Zachęcamy Czytelników do refleksji o własnych sposobach radzenia sobie z pułapkami oceniania i do rozmów na ten temat w zespołach nauczycielskich.

W artykule przedstawiono przykładowe wskazania dotyczące różnych aspektów profesjonalnego oceniania. Ich lista na pew-



► no nie jest wyczerpująca. Powinny one być traktowane jako propozycje do zweryfikowania we własnej praktyce oceniania.

Na koniec chcemy jeszcze przypomnieć o radach psychologów behawiorystów sformułowanych na podstawie wielu badań eksperymentalnych. **Pozytywne oceny,**

o wiele bardziej niż kary, wzmacniają pożądane zachowania i motywują uczniów do uczenia się. To właśnie one wskazują właściwe zachowanie, a towarzyszące im przyjemne emocje wpływają na zainteresowanie przedmiotem i dobre relacje z osobą oceniającą. W przypadku dzieci rozpoczynających naukę w szkole, pozytywne oceny

mają ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju ich osobowości, a zwłaszcza samooceny i poczucia własnej wartości.

**Elżbieta Koźniewska
Bogusława Kalinowska**

Wydział Rozwoju Szkół i Placówek ORE

Bibliografia

Aronson E., (1995), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Czapiński J., (1985), *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej. O naturze optymizmu*, Wrocław: Ossolineum. | Czapiński J., (1988), *Wartościowanie – efekt negatywności. O naturze realizmu*, Wrocław: Ossolineum. | Dembo M.B., (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP. | Materska M., (1997), *Psychologiczna i formalna analiza sądów oceniających*, [w:] *Psychologia i poznanie*, Materska M., Tyska T. (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Materska M., (1994), *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN. | Tyska T., (2000), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. | Wojciszke B., (2004), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Jak się uczyć, by zdać maturę i egzaminy wstępne Nowoczesny sposób na egzamin

Katarzyna Rojewska

Łódź: Wydawnictwo Ravi, 2003

Niezbędnik do nauki przed egzaminem, zawierający w pigułce sposoby na skuteczną naukę, czyli na dobre notatki (mapy myśli), których największą zaletą jest to, że robi się je szybko i uczy w czasie notowania, zapamiętywanie wierszy i aforyzmów, opa-

nowanie historii, biologię bez „wkuwania”, utrwalanie wzorów i twierdzeń z matematyki. Autorka podpowiada, jak zwalczyć błędy ortograficzne, i proponuje strategię pisania dobrych wypracowań. Zdaniem autorki, na każdy egzamin jest sposób, zatem doradza

ona, jak przygotować się do egzaminu na miesiąc przed nim, co zrobić, gdy został tylko tydzień lub jeden dzień, i jak sobie poradzić, gdy już usłyszymy pytania.



Jak mam pokochać moje dziecko? Nie miałem od kogo się tego nauczyć

Artykuł nawiązuje do losów wychowanka młodzieżowego ośrodka wychowawczego, który w wieku 6 lat został umieszczony w domu dziecka. We wczesnym dzieciństwie nie zaznał miłości i czułości rodzicielskiej, w szkole zaczął sprawiać trudności wychowawcze. Niedawno sam został ojcem, czy będzie w stanie zaspokoić emocjonalne potrzeby swego dziecka...

Wprowadzenie do problematyki artykułu w formie cytatu myśli Janusza Korczaka wiąże się z potrzebą sięgnięcia do metod wychowawczych oraz spuścizny literackiej tego wielkiego pedagoga, pisarza, lekarza i przede wszystkim człowieka.

W Roku Korczakowskim jego postać i miłość do dzieci niejednokrotnie stanie się motywem przewodnim działań nie tylko nauczycieli, ale też i rodziców poszukujących skutecznych metod wychowawczych i sposobów rozwiązywania trudnych sytuacji, jakie pojawiają się w zachowaniu coraz młodszych dzieci. Warto zatem, będąc zarówno nauczycielem jak i rodzicem, zadać sobie pytanie: czy dziecko, którym się opiekuję – powtarzając za Januszem Korczakiem – to: „miłość moja, duma moja, troska moja”?

W jednej z jego książek *Jak kochać dziecko* znajdziemy wskazanie: „Chcę, by zrozu-

miano, że żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania”.

W przypadku małego dziecka w szkole, ucznia pierwszego etapu edukacyjnego, niewątpliwie największą troską rodziców i nauczycieli powinno być zapewnienie mu bezpieczeństwa emocjonalnego. Stanowi ono bowiem podstawę dalszych zabiegów związanych z nabywaniem przez dziecko kompetencji umożliwiających uczestnictwo w procesie nauczania i uczenia się, istotnych także dla kolejnych etapów edukacyjnych.

Dziecko – miłość moja

Tak myślą o dziecku wszyscy rodzice. Przekazując dziecko pod opiekę nauczyciela/wychowawcy, prawdopodobnie oczekują, że taki sam stosunek do ich dziecka będzie miał nauczyciel.

Dzieci – miłość moja, duma moja, troska moja
Janusz Korczak

Nauczyciel przejmuje rolę rodzica na kilka godzin dziennie. W tym czasie rodzicom towarzyszy wiele obaw wynikających z rozstania z dzieckiem – troska, czy poradzi sobie z rolą ucznia, czy będzie umiało funkcjonować w grupie. Z lękiem przekraczają szkolne progi również dzieci i coraz częściej zdarza się, że różnymi wątpliwościami pozostają obarczone nie tylko uczniowie pierwszego etapu edukacyjnego.

Dla młodszych dzieci bardzo istotne są pierwsze doświadczenia związane z uczeniem się, pierwsze osiągnięcia czy niepowodzenia. Ważny jest emocjonalny stosunek dziecka do osiągnięć lub niepowodzeń. Niebagatelne znaczenie mają lęk, nieśmiałość i umiejętność zaakceptowania nieobecności rodziców. Czy nauczyciel jest do tego przygotowany? Na jakie trudności może napotkać? Gdzie powinien szukać pomocy? Czy z trudnym problemem pozostaje w szkole sam, gdy nie potrafi ▶



► go rozwiązać? Dlatego należy pamiętać, że kompetencje nauczyciela pierwszego etapu edukacyjnego mają duży wpływ na funkcjonowanie ucznia, także na dalszych etapach edukacyjnych.

Dostrzegamy tutaj potrzebę ścisłej współpracy nauczycieli z rodzicami. Jest ona konieczna nie tylko w celu kontynuowania procesu wychowawczego realizowanego przez rodziców. Jest niezbędna do kształtowania u dzieci nowych postaw, powinna ułatwić im nabycie umiejętności uczestniczenia w procesie nauczania, pracy czy zabawy w większej grupie uczniów.

Posługując się na wstępie przesłaniem Janusza Korczaka, chciałabym zwrócić uwagę na dziecko znajdujące się w sytuacji szczególnej – dziecko opuszczone przez rodziców. Takimi dziećmi są wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych lub socjoterapeutycznych.

Wszystkie dzieci mają prawo do mądrych, kochających rodziców, którzy bezpiecznie przeprowadzą je przez wszelkie trudności, ochronią przed zachowaniami ryzykownymi, ukształtują postawy i przełożą wartości.

Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych nie posiadają takiego zaplecza emocjonalnego.

Ich rodzice mają ograniczone prawa rodzicielskie lub są ich pozbawieni z powodu niedostatecznego wypełniania obowiązków rodzicielskich. Dzieci wówczas najczęściej stają się wychowankami placówek opiekuńczo-wychowawczych lub trafiają do rodzinnych środowisk zastępczych. Różnie układają się ich losy w placówce, rodzinie zastępczej i w szkole. W związku z tym niemal wszyscy mają zaburzone poczucie tożsamości oraz bardzo niską samoocenę.

Tytuł tego artykułu: *Jak mam pokochać moje dziecko? Nie miałem od kogo się tego nauczyć* jest wypowiedzią jednego z wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

Michał został umieszczony w domu dziecka w wieku sześciu lat. Prawdopodobnie w jego wczesnym dzieciństwie nastąpiła deprywacja wszystkich potrzeb istotnych dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego, budowania obrazu własnej tożsamości, poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa, umiejętności nawiązywania kontaktów, funkcjonowania w grupie czy okazywania uczuć. Nie mógł doznać czułości i miłości rodzicielskiej od uzależnionej od alkoholu matki, która zmarła niedługo po jego umieszczeniu w placówce. Okazywania uczuć nie nauczył go ojciec, gdyż nie interesował się losem syna. Z wypowiedzi Michała wynika, że nie nauczyli go tego również wychowaw-

cy w domu dziecka i nauczyciele w szkole. O swojej wychowawczyni mówi: „Ona się nigdy nie uśmiechała”. W domu dziecka zawsze czuł się kimś niechcianym. Michał za kilka miesięcy osiągnie pełnoletniość. Mogłam poznać jego losy, ponieważ w Wydziale Resocjalizacji i Socjoterapii Ośrodka Rozwoju Edukacji realizujemy zadanie związane ze wskazywaniem miejsc dla nieletnich, wobec których sąd rodzinny zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub młodzieżowym ośrodku socjoterapii.

Z umieszczeniem Michała w MOW były w ubiegłym roku trudności trwające ponad sześć miesięcy. Chłopiec uciekł z domu dziecka i wykonanie orzeczenia sądu, zgodnie ze wskazaniem miejsca przez ORE, nie było możliwe, ponieważ nikt nie wiedział, gdzie on przebywa. Michał powrócił do domu dziecka przed Świętami Bożego Narodzenia, przepaszając i deklarując chęć ukończenia gimnazjum w MOW lub szkole dla dorosłych. Poinformował dyrekcję i wychowawców, że nie było go z powodu bardzo istotnych okoliczności. Michał został ojcem dziewczynki, która ma w tej chwili pół roku, i próbował ją poukładać swoje życie.

Dyrektorka domu dziecka niemal natychmiast zgłosiła do ORE potrzebę ponownego wskazania miejsca dla Michała w MOW, nie ►

► informując o przyczynie niedoprowadzenia do wcześniej wskazywanego ośrodka. Wskazaliśmy pierwsze wolne miejsce, które udało się jak najszybciej znaleźć, zgodnie z właściwym dla niego etapem edukacyjnym, niestety znajdowało się daleko od miejsca zamieszkania.

Dzięki tej okoliczności poznaliśmy historię Michała, gdyż sam zwrócił się z prośbą o skierowanie go do ośrodka położonego jak najbliżej miejsca zamieszkania jego partnerki i dziecka. To wtedy m.in. powiedział o swoich obawach dotyczących porażenia siebie z rolą ojca, o tym, że bardzo chciałby umieć okazywać miłość swojemu dziecku i przyszłej żonie i o tym, że nie miał od kogo się tego nauczyć. Wielokrotnie podkreślał, jak bardzo czuł się kimś niechcianym w domu dziecka. Trafił tam, mając zaledwie sześć lat. Czy ktoś powiedział o Michale: dziecko – miłość moja? Czuł się niechcianym dzieckiem w placówce i nic nieznaczącym małym dzieckiem w szkole.

Prawdopodobnie nie dla wszystkich wychowawców w placówce i nauczycieli w szkole był kimś obojętnym, nieakceptowanym, odrzuconym – ale on to tak zapamiętał! Warto postawić pytanie: dlaczego? Działania dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne i opiekuńcze traktowane są w szkole kompleksowo, służą realizacji tych samych

celów skierowanych na wszechstronny rozwój ucznia i powinny dotyczyć wszystkich uczniów. Nauczyciel, oprócz wiedzy i umiejętności związanych z realizacją określonych zajęć edukacyjnych, powinien wykazywać się wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, psychologii zdrowia, problematyki uzależnień, socjologii i prawa. Niezbędne jest również posiadanie zasobu kompetencji przydatnych w pracy wychowawczej.

Dziecko – duma moja

Tak chcieliby myśleć o swoim dziecku wszyscy rodzice. Nauczyciele, wkładając wiele wysiłku w nauczanie i wychowanie uczniów, również mają takie oczekiwania. Chcą, żeby dzieci osiągały jak najlepsze wyniki, gdyż stanowią one najpełniejsze potwierdzenie zawodowych kompetencji nauczycieli, związanych z nauczaniem i wychowaniem.

Ale porównywanie osiągnięć uczniów ze szkół jednego typu na danym terenie może prowadzić do niekorzystnego zjawiska pogoni za jak najlepszą pozycją w rankingu. Wówczas wątpliwe wydaje się wyrównywanie szans edukacyjnych, mało realne – skupienie uwagi na osiągnięciach adekwatnych do możliwości psychofizycznych uczniów, trudne – dostosowanie wymagań do możliwości.

Pojawia się potrzeba podkreślenia, jak ogromne znaczenie dla oceniania osiągnięć ucznia ma dokonanie w okresie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym diagnozy obejmującej rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, jego zainteresowań i uzdolnień oraz możliwości psychofizycznych.

Zgodnie z przepisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487):

„§ 18. 1. Nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce prowadzą działania pedagogiczne mające na celu:

- 1) rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia, w tym:
 - a) w przedszkolu – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna),
 - b) w klasach I–III szkoły podstawowej – obserwacje i pomiary pedagogiczne mające na celu rozpoznanie u uczniów ►

- ▶ ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się,
- c) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – doradztwo edukacyjno-zawodowe;
- 2) rozpoznanie zainteresowań i uzdolnień uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie wsparcia związanego z rozwijaniem zainteresowań i uzdolnień uczniów.

2. W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista informuje o tym niezwłocznie dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki”.

Istotne są także zadania pedagoga i psychologa określone przepisami § 29:

„Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy ponadto:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących poszczególnych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, a także wspieranie mocnych stron uczniów;
- 2) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom

zachowania oraz realizacja różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym poszczególnych uczniów;

- 3) prowadzenie terapii indywidualnej i grupowej”.

Biorąc pod uwagę przypadek Michała, przy rzetelnym podejściu do realizacji opisanych zadań, można było rozpoznać nie tylko deficyty, zwłaszcza w sferze emocjonalnej i społecznej, ale przede wszystkim wzmocnić jego poczucie wartości i samoocenę, odkrywając i rozwijając uzdolnienia. Michał jest bardzo muzykalny, lubi i umie tańczyć. W przyszłości, jeżeli uda mu się ułożyć pozytywnie swoje dorosłe życie, chciałby założyć szkołę tańca. Takie są jego marzenia. Uzyskanie wsparcia w zakresie rozwijania uzdolnień w placówce zastępującej mu dom rodzinny i w szkole mogło być podstawą spełnienia marzenia znacznie ważniejszego, może ktoś mógłby powiedzieć o Michale: dziecko – duma moja.

Dziecko – troska moja

Zdiagnozowanie przyczyn utrudniających pełne uczestnictwo ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym na pierwszym etapie edukacyjnym jest istotne dla oceny ryzyka wystąpienia problemów na dalszych etapach.

Michał zaczął sprawiać trudności wychowawcze w ostatniej klasie szkoły podstawowej i w gimnazjum. Próbował wziąć odwet za upokorzenia odczuwane w pierwszych latach szkolnych, związane z odrzuceniem przez rówieśników i nierówne, w jego odczuciu, traktowanie przez nauczycieli. Był z „biduła”, czuł się gorszy, nie miał domu i nikogo bliskiego. Odczucia te nie mogły być podstawą pozytywnego rokowania co do przyszłości Michała bez udzielenia mu pomocy specjalistycznej, poprzedzonej diagnozą potrzeb.

Ujawnione w okresie adolescencji zaburzenia, głównie w sferze emocji – manifestujące się niegrzecznymi, agresywnymi wypowiedziami adresowanymi do nauczycieli i wychowawców, wagarami, bójkami na terenie szkoły – stały się przyczyną skierowania wniosku do sądu rodzinnego o zastosowanie wobec Michała środka wychowawczego w postaci umieszczenia najpierw w młodzieżowym ośrodku socjoterapii, później (z powodu niezaakceptowania pobytu w MOS i ucieczek) w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

Taka jest droga do placówki resocjalizacyjno-wychowawczej niemal każdego kandydata, nie tylko wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej, nie tylko dziecka wychowującego się w dysfunkcyjnym ▶



Dzieci i młodzież w kłopotie Poradnik nie tylko dla psychologów

Julian Elliott, Maurice Place
Warszawa: [Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne](#), 2004, wyd. 4

► środowisku rodzinnym, ale również dzieci ze środowisk funkcjonujących prawidłowo, czyli z tzw. dobrych domów.

W 2011 roku Wydział Resocjalizacji i Socjoterapii ORE wydał 11 tysięcy wskazań dla nieletnich umieszczanych w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych na terenie całego kraju.

Liczba miejsc w ośrodkach wynosiła w tym czasie 8136, co oznacza, że w przypadku niektórych nieletnich czynności związane z wykonaniem orzeczenia sądu rodzinnego trzeba było powtórzyć kilkakrotnie, z powodu trudności w doprowadzeniu nieletniego do wskazanego ośrodka.

Wszystkie miejsca w ośrodkach przez większą część roku były zajęte. Gdyby ponad 8 tysięcy dzieci i młodzieży, przebywających często daleko od swojej rodziny, szkoły czy kolegów z podwórka – co nie pozostaje bez wpływu na rozwój kompetencji społecznych – zgromadzić w jednym miejscu, ich liczba byłaby porównywalna do liczby mieszkańców średniej wielkości miasta; natomiast indywidualnie – czasami w ośrodkach znajdowało od jednego do dwóch uczniów z tej samej szkoły. Zwracam uwagę na ten aspekt ze względu na skalę i stopień skomplikowania zjawiska, pragnąc pobu-

dzić do refleksji wiele osób i instytucji ze środowisk lokalnych odpowiedzialnych za rozwiązywanie problemów społecznych na danym terenie.

Zgodnie z treścią art. 5a ustawy o systemie oświaty zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej, jest zadaniem oświatowym jednostek samorządu terytorialnego różnych szczebli, w odniesieniu do szkół i placówek różnych typów.

W związku z powyższym padają pytania dotyczące skutecznego rozwiązywania problemów w środowisku lokalnym:

- Czyją troską powinno być odpowiednio wczesne zdiagnozowanie problemów małego dziecka w szkole?
- Jaki wpływ może mieć wczesne udzielenie pomocy – adekwatne do zdiagnozowanych potrzeb uczniów z deficytami rozwojowymi lub emocjonalnymi – na zmniejszanie ilości i rozwój sieci placówek resocjalizacyjno-wychowawczych i socjoterapeutycznych na terenie kraju? Należy zaznaczyć, że są to najdroższe placówki ze wszystkich subwencjonowanych z budżetu państwa. Aktualnie istnieje 80 młodzieżowych ośrodków wychowawczych z liczbą miejsc: 4834 oraz 66 młodzie-

żowych ośrodków socjoterapii z liczbą miejsc: 3460 – łącznie 8294 miejsca dla uczniów, którzy z różnych powodów musieli opuścić swoje szkoły i środowiska.

- Na kim spoczywa obowiązek odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej szkoły do podejmowania działań profilaktycznych i rozwiązywania trudnych sytuacji?
- Jaki jest udział rodziców w budowaniu środowiska wychowawczego szkoły?
- Jakie jest miejsce szkoły w lokalnych strategiach rozwiązywania problemów społecznych?

Znaczącą rolę w osiąganiu satysfakcjonujących wyników nauczania, wychowania i opieki może mieć dobra współpraca szkoły z rodzicami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, placówkami doskonalenia nauczycieli, organem prowadzącym szkołę. W środowisku lokalnym optymalnym modelem sprzyjającym skutecznemu rozwiązywaniu problemów społecznych jest bliska współpraca osób reprezentujących różne instytucje, w tym wspierające dziecko i rodzinę, oraz przedstawicieli organizacji, którzy znają to środowisko i mają dobre rozeznanie w problemach charakterystycznych dla danego terenu. ►



Zagrożona młodzież.

Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych

Ellen Hawley McWhirter, J. Jeffries McWhirter, Anna M. McWhirter, Benedict T. McWhirter
Warszawa: **PARPA**, 2008

Wielu dzieciom dzieje się krzywda. Prawdę mówiąc, tak wiele z nich podlega rozmaitym zagrożeniom (przerywanie nauki w szkole, picie alkoholu, narkotyzowanie się, niechciane ciążę, przestępczość, przemoc, samobójstwa), że w konsekwencji zagrożone jest całe społeczeństwo. Nauczyciele, terapeuci, pracownicy socjalni, psychologowie i pracownicy służb społecznych, którzy mają do czynienia z młodzieżą i jej rodzinami, dobrze znają te problemy i ich zasięg. Są one odbiciem społeczeństwa w stanie zagrożenia.

▶ W planowaniu i realizacji zadań szkoły dążącej do osiągnięcia jak najwyższego poziomu jakości nauczania, wychowania i opieki za niezbędne należy uznać:

- Wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej szkoły w wybranych lub wszystkich obszarach (efekty, procesy, środowisko lokalne, zarządzanie szkołą) albo innych zagadnień, uznanych w szkole za istotne.
- Diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów.
- Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości psychofizycznych uczniów, uwzględnione w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.
- Zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań w ramach zewnętrznego i wewnętrznego doskonalenia nauczycieli.

I tu pojawia się potrzeba powrotu do opisanych losów Michała, który wkrótce osiągnie pełnoletniość, ukończy w MOW gimnazjum i rozpocznie dorosłe życie.

Nie ma wątpliwości, że jego rodzina od początku będzie przeżywała kryzys, i to nie tylko z powodu wielkiej troski Michała o to, czy

będzie umiał zaspokoić wszystkie potrzeby swojego dziecka, czego sam nie zaznał w dzieciństwie.

Oboje młodzi ludzie – on i matka jego dziecka, która też była wychowaną placówki opiekuńczo-wychowawczej – muszą nauczyć się, jak być dobrymi rodzicami, zadbając o warunki materialne rodziny, podjąć ewentualnie dalsze kształcenie, dążąc do wykorzystania osobistego potencjału dla dobra dziecka.

Można mieć nadzieję, że Michał odpowiednio ukierunkowany przez kadrę młodzieżowego ośrodka wychowawczego, w którym obecnie przebywa, nawiąże kontakt z lokalną instytucją mającą za zadanie udzielenie wsparcia dziecku i rodzinie w kryzysie i że jego dziecko nie będzie w przyszłości kwalifikowało się do umieszczenia w systemie pieczy zastępczej.

Przepisy prawa oświatowego, istotne dla problematyki artykułu

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm., ostatnia zmiana Dz.U. z 2012 r. Nr 0 poz. 262):

„§ 6. 1. Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w § 4 ust. 1 pkt 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

2. Dostosowanie wymagań edukacyjnych, o których mowa w § 4 ust. 1 pkt 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom, następuje także na podstawie opinii niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej, o której mowa w art. 71b ust. 3b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zwanej dalej „ustawą”. ▶

Proponowana literatura

1. Artur Kołakowski, Agnieszka Pisula, *Sposób na trudne dziecko*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Przyjazna terapia behawioralna – niezbędny dla rodziców, nauczycieli i terapeutów.
2. Klaus Schaeter, *Jak przeżyć szkołę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Autor zwraca uwagę na funkcjonowanie osobiste i zawodowe nauczyciela w związku z uczestnictwem w trzech istotnych sferach życia szkolnego, obejmujących współpracę z rodzicami, uczniami oraz kolegami nauczycielami.
3. [Szkoła dla Rodziców i Wychowawców](#) – program realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, od 1996 r. przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Program zajęć psychoedukacyjnych mający na celu kształtowanie i doskonalenie umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli, który dzięki równoległej realizacji wśród rodziców i nauczycieli daje możliwość:
 - tworzenia wspólnego, jednorodnego środowiska wychowawczego
 - wspierania rodziny w jej prawidłowym funkcjonowaniu przez naprawę i ochronę więzi emocjonalnych, budowanie klimatu zaspokajającego potrzeby miłości, bezpieczeństwa i akceptacji
 - tworzenia lokalnych grup wsparcia, w których rodzice i nauczyciele nie tylko mogą zyskiwać pomoc w rozwoju życia osobistego, rodzinnego i zawodowego, ale również inicjować zmiany na rzecz rodziny i szkoły w społeczności lokalnej.

► 3. W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego nauczania dostosowanie wymagań edukacyjnych, o których mowa w § 4 ust. 1 pkt 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia może nastąpić na podstawie tego orzeczenia”.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324):

„§ 20. 1. Dyrektor szkoły lub placówki publicznej we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego:

- 1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki;
- 2) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:
 - a) organizowanie szkoleń i porad,

- b) motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego,
- c) przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających ze sprawowanego przez dyrektora szkoły lub placówki nadzoru pedagogicznego.

2. Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań, o których mowa w § 7 ust. 4, lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne”.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm. – art. 70.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 430):

„§ 2. 1. Ze środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli, o których mowa w art. 70a ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela, dofinansowuje się:

- 1) organizację doradztwa metodycznego dla nauczycieli, w tym koszty obniżenia wymiaru godzin zajęć, dodatkowych umów o pracę, dodatków funkcyjnych oraz podróży służbowych doradców metodycznych,
- 2) organizację szkoleń, seminariów oraz konferencji szkoleniowych dla nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze,
- 3) przygotowanie materiałów szkoleniowych i informacyjnych,
- 4) organizację warsztatów metodycznych i przedmiotowych oraz innych form doskonalenia zawodowego wynikających z potrzeb edukacyjnych na danym terenie,
- 5) organizację doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki,
- 6) szkolenie rad pedagogicznych”.

Teresa Kaniowska

Projekty unijne dla oświaty

Ewaluacja programu nauczania

Artykuł pochodzi z publikacji „Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja”, (2012), Warszawa: ORE, s. 84–91.

Zasady oceny programu

Co jest ważne w ewaluacji programu nauczania? Jakie zagadnienia powinny podlegać ocenie i w jaki sposób o te zagadnienia pytać? Harriet Talmage (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 316) zaproponowała pięć rodzajów pytań, które można wykorzystać w ewaluacji programu nauczania (zob. Tabela 1).

- Pytania o wartość wewnętrzną programu – dotyczą zgodności prezentowanych treści programowych ze stanem wiedzy z określonej dziedziny, zasadności ułożenia i zaprezentowania treści.
- Pytania o wartość instrumentalną – dotyczą przeznaczenia oraz adresata programu. W przypadku tych pytań istotne są zagadnienia dotyczące zamierzeń programowych i efektu tych zamierzeń, czyli osiągnięć uczniów, np.: W jakim stopniu uczniowie opanowali treści programowe?

Odpowiedź na pytania dotyczące adresata programu powinna zdecydować, czy program jest odpowiedni dla określonej grupy uczniów, jacy uczniowie najbardziej skorzystają z realizacji programu.

- Pytania o wartość względną – to pytania nauczycieli, którzy stają przed wyborem nowego programu i muszą dokonać porównania kilku dokumentów. W ocenie należy zadać pytania dotyczące osiągnięć uczniów, łatwości realizacji programu, wymagań dotyczących bazy materialnej szkoły (wyposażenie, niezbędne materiały), charakteru, specyfiki szkoły oraz potrzeb społeczności lokalnej.
- Pytania o możliwość optymalizacji – dotyczą wzmocnienia skuteczności w realizacji programu np.: W jaki sposób program motywuje uczniów do pracy, zwiększa ich zainteresowanie nauką? Albo: W jaki sposób udoskonalić treści programowe, materiał, formy i metody pracy, aby zoptymalizować proces dydaktyczny?
- Pytania o ostateczną decyzję. Na podstawie zgromadzonych informacji należy sformułować pytania dotyczące realizacji, odrzucenia lub modyfikacji programu nauczania.

Pamiętać należy o tym, że ewaluacja to działania, w których te same procedury

wykorzystuje się do badania skuteczności programu nauczania z różnych przedmiotów. Powinny więc mieć charakter ogólny i uniwersalny. Jeśli zgromadzone dane zostaną uszeregowane według określonych kryteriów, można wskazać wartościujące wnioski. Dzięki nim jednoznacznie ustali się, czy oczekiwania wobec programu nauczania zostały spełnione, czy planowane i osiągnięte rezultaty są tożsame, czy trud włożony w realizację programu został zrównoważony zadawalającymi osiągnięciami uczniów.

Z drugiej strony sposób odczytania i interpretowania danych zależy od poglądów filozoficznych i psychologicznych oceniającego (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 318). Można mówić o różnych podejściach do oceniania.

- Podejście behawiorystyczne – dążenie do jasnego sformułowania celów, opracowanie precyzyjnych wskaźników mierzących osiągnięcia uczniów.
- Podejście humanistyczne – dążenie do określenia tych elementów programu, które wpłyną na rozwój tożsamości ucznia, ▶

Pytania ewaluacyjne programu nauczania	Pytania o wartość wewnętrzną
	Pytania o wartość instrumentalną
	Pytania o wartość względną
	Pytania o możliwość optymalizacji
	Pytania o ostateczną decyzję

Tabela 1. Pytania ewaluacyjne programu nauczania

- ▶ rozwiną jego możliwości intelektualne, emocjonalne.

Prowadząc proces ewaluacyjny, należy również uwzględnić wymiar organizacyjny i decyzyjny działań. Planowanie – dotyczące sposobu przeprowadzenia ewaluacji, sposobu gromadzenia danych, sposobu kontaktowania się z nauczycielami i uczniami – powinno być precyzyjnie określone.

Działania ewaluacyjne mogą dotyczyć oceny programu nauczania w trakcie jego wdrażania lub po wdrożeniu. W związku z tym możemy mówić o ewaluacji formatywnej i sumatywnej. W przypadku ewaluacji sumatywnej chodzi o jednoznaczną i całościową ocenę, która ma doprowadzić do podjęcia decyzji o kontynuowaniu programu lub rezygnacji z jego realizacji. Natomiast ewaluacja formatywna pozwala na dokonywanie zmian w trakcie realizacji programu. Zmiany dotyczyć mogą:

- udoskonalenia form i metod pracy z uczniami, tak aby proces dydaktyczny stał się bardziej efektywny;
- wybranych aspektów programu;
- wprowadzenia lub usunięcia wskazanych (na podstawie danych z oceny) treści itp.

Celem ewaluacji formatywnej jest ustalenie źródeł zmiany w zachowaniu uczniów lub

nauczycieli czy też wskazanie zmian, jakie pojawiają się przy realizacji programu w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów.

Działania ewaluacyjne nie muszą prowadzić do całościowej oceny programu. W zależności od celu analizie i opisowi podlegać może wybrany aspekt wdrożonego programu nauczania.

Hanna Komorowska (1999) podaje sześć rodzajów zadań, jakie może stawiać sobie ewaluacja programu nauczania – należy pamiętać jednak, że nie jest to lista zamknięta. Cel ewaluacji może być dostosowany do wymagań osób zlecających ocenianie (zob. Rysunek 1).

- Ewaluacja celów programowych – ma charakter teoretyczny, dotyczy oceny zasadności (racjonalności) budowania celów programu.
- Ewaluacja szansy realizacji ustanowionych celów nauczania – ma charakter empiryczny, dotyczy oceny zakresu celów, czyli określenia stopnia trudności programu, możliwości realizacji celów w szkołach masowych i elitarnych. W tym przypadku istotna jest również ocena dostosowania zaproponowanych przez autora metod nauczania do predyspozycji uczniów, rodzaju szkoły.

- Ewaluacja spójności treści nauczania z celami – dotyczy oceny stopnia korelacji celów i treści, przykładem braku takiej spójności może być sytuacja, gdy autor programu języka polskiego formułuje cel w ten sposób: pisze poprawnie pod względem ortograficznym, natomiast w zakresie treści nie proponuje zapisów dotyczących ortografii.

- Ewaluacja przydziału uczniów do danego programu – dotyczy efektywności działań, w wyniku których określono poziom umiejętności uczniów i przydzielono ich do grup realizujących program o odpowiednim stopniu trudności.

- Ewaluacja efektywności nauczania – celem oceny staje się stopień realizacji celów zamierzonych przez autora programu oraz określenie czynników wpływających na osiągnięcia uczniów (oprócz programu nauczania – wpływ domu, środowiska, rola korepetycji itp.).

- Ewaluacja sprawności nauczania – dotyczy optymalizacji procesu dydaktycznego (skrócenie czasu przeznaczanego na realizację określonych treści i osiągania celów wskazanych przez autora programu, zmniejszenie kosztów i nakładu pracy nauczyciela i/ lub uczniów w celu uzyskania tych samych efektów).



Rysunek 1. Cele ewaluacji

► Tak jak nie jest do końca określony repertuar celów i zadań ewaluacji, tak nie można jednoznacznie określić struktury jej procesu. Opracowano tzw. listę kontrolną procesu ewaluacji (Komorowska 1999, s. 92), ale jest to jedna z wielu propozycji. Nie ma idealnego i obowiązującego wzorca, natomiast można kierować się pytaniami z wspomnianej wcześniej listy.

- Kto prowadzi ewaluację?
- Dlaczego, dla kogo i po co jest prowadzona ewaluacja?
- Jakie są zasady, kryteria ewaluacji?
- Jaki jest harmonogram i budżet prac?
- Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- Od kogo uzyska się informacje?
- Kto i w jaki sposób zostanie włączony w proces ewaluacji?
- Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- Jak zostaną wykorzystane dane?
- Jakie są ograniczenia i trudności w zbieraniu danych?
- Jakie są trudności interpretacyjne?
- Jak ewaluuje się samą ewaluację: czy można wykonać ją szybciej, lepiej i taniej?

Ewaluacja w zależności od zadań, jakie przed nią postawiono, wykorzystuje różne metody i narzędzia badawcze. Metody ilościowe mają za zadanie odpowiedzieć na pytanie: ile?, natomiast metody jakościowe

odpowiadają na pytanie: jak?. Kiedy ewaluacja koncentruje się na ocenie rezultatów procesu dydaktycznego, gdy w centrum zainteresowania są wyniki, osiągnięcia uczniów – wtedy wykorzystuje się ilościowe metody i odpowiadające im narzędzia, np. testy.

W przypadku ewaluacji koncentrującej się na ocenie relacji między uczniami w klasie, na procesie dydaktycznym, w którym istotną rolę odgrywają zastosowane metody pracy, wykorzystuje się metody jakościowe posługujące się opisami (sytuacji, zachowań), raportami, obserwacjami, opiniami, wywiadami, ankietami, kwestionariuszami. W przypadku ewaluacji programu nauczania wykorzystującego nowatorską koncepcję stosuje się połączenie metod ilościowych i jakościowych, takich jak obserwacje, kwestionariusze, wywiady, skale szacunkowe.

Istnieje wiele modeli projektów ewaluacyjnych (Komorowska, 1999, s. 92), teoretycy twierdzą, że różnice między poszczególnymi modelami nie są znaczące. Najpopularniejsze modele ewaluacji to:

- model SWOT
- model *action research*
- klasyczny model ewaluacyjny
- model akredytacyjny

- model triangulacyjny
- model CIPP
- model socjologiczny

Model SWOT – to technika analityczna polegająca na podzieleniu zebranych danych na cztery grupy (tzw. cztery kategorie czynników strategicznych, zob. Rysunek 2):

- S (Strengths) – mocne strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zalety;
- W (Weaknesses) – słabe strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za wady;
- O (Opportunities) – szanse: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za szanse umożliwiające pojawienie się w przyszłości korzystnych zmian;
- T (Threats) – zagrożenia: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zagrożenia stanowiące możliwość pojawienia się w przyszłości niekorzystnych zmian.

Model *action research* – ten model oceny sprawdza się wtedy, gdy nauczyciel chce sprawdzić wartość realizowanego programu, skuteczność działań dydaktycznych, efektywność wykorzystanych metod. Wprowadzając modyfikację opracowaną na podstawie wcześniejszych zaleceń ewaluacyjnych, można obserwować zmiany, np.►

POZYTYWNE	NEGATYWNE
MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
SZANSE	ZAGROŻENIA
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Rysunek 2. Analiza SWOT

► w zakresie efektywności nauczania. Analiza *action research* zakłada spiralny układ kolejno modyfikowanych cykli. Każdy cykl składa się z czterech faz (zob. Rysunek 3).

Klasyczny model ewaluacyjny – szczególnej ocenie poddaje cele programu oraz rezultaty pracy uczniów realizujących określony program nauczania. Ocenie poddaje się sposób sformułowania celów i poziom kompetencji uczniów realizujących określony program. Ta metoda ewaluacji skupia się na ocenie rezultatów, pomija wiele istotnych czynników procesu dydaktycznego. Przykładem tego rodzaju ewaluacji jest rankingowanie szkół według wyników egzaminu zewnętrznego.

Z całą pewnością tego typu ocena powoduje uproszczenia w interpretacji celów – w zasadzie pomija się mcele z wyższego poziomu kategorii taksonomicznych (wnioskowanie, synteza, interpretacja itp.), bazując głównie na celach odnoszących się do wiedzy encyklopedycznej. Wielu badaczy podkreśla, iż zaletą tego modelu jest praktyczny pomiar osiągnięć uczniów.

Model akredytacyjny – ma związek z uznawaniem świadectw, dyplomów, certyfikatów wydawanych po zakończeniu szkoleń, kursów itp. Ocena jakości pracy instytucji czy jakości proponowanego słu-

chaczom procesu dydaktycznego wiąże się przede wszystkim z oceną kadry – jej kompetencji, zaangażowania, umiejętności pedagogicznych itd. Model akredytacyjny umożliwia samoocenę i autorefleksję kadry, ten element pozwala pracownikom dokonać ewaluacji instytucji i zdecydować o podjęciu starań o uzyskanie akredytacji. Przykładem tego typu ewaluacji jest system ocen, na podstawie których szkoły niepubliczne uzyskują uprawnienia szkół publicznych.

Dzięki temu rodzajowi ewaluacji świadectwa szkół publicznych i niepublicznych mają podobną wartość, ponieważ w procesie ewaluacji zaakceptowano jakość pracy różnych typów szkół.

Model triangulacyjny – cechą charakterystyczną tego modelu jest fakt, iż ocenia się program z punktu widzenia kilku grup, np. z perspektywy ucznia, rodzica i nauczyciela. Główne działania ewaluatora to obserwacja, wykorzystanie wywiadu, ankiety, kwestionariusza. Pozyskanie danych od różnych osób i z różnych perspektyw na temat jednego elementu pozwala na uzyskanie wielowymiarowego i obiektywnego opisu zjawiska.

Model CIPP – model „kontekst – wkład – proces – wytwór”. Autor projektu Dan Stufflebe-

am (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 318) uważa, że proces ten składa się z trzech faz:

- wskazanie, jakie informacje są potrzebne;
- uzyskiwanie informacji;
- przekazywanie informacji zainteresowanym stronom.

Ocenie podlega kontekst, wkład, proces i wytwór. W ocenie kontekstu uwzględnia się sytuację, rzeczywistość, w której funkcjonują ludzie odpowiedzialni za program, jego realizację, wdrożenie. Ocena zakłada odtworzenie obrazu społeczności lokalnej, również wskazanie rezultatów wynikających z wdrożenia programu, tych, które są najistotniejsze dla środowiska lokalnego, szkoły. Przy ocenie wkładu zbiera się dane i ustala, w jaki sposób wykorzystać zasoby, aby w pełni zrealizować program. Oceniając poszczególne elementy programu, trzeba odpowiedzieć na pytania:

- Czy cele zostały odpowiednio sformułowane?
- Czy treści odpowiadają zadaniom i celom programu?
- Czy wykorzystano odpowiednie strategie, metody dydaktyczne?
- Czy można wykorzystać lepsze, skuteczniejsze strategie, niż te, które sugeruje program?



Rysunek 3. Model action research

▶ Na jakiej podstawie ustalono skuteczność osiągnięcia celów (pytanie o układ treści)? Ocena procesu: w tej fazie ocenie podlega stopień zgodności między działaniami planowanymi i rzeczywistymi podczas realizacji programu.

Tu mieści się także: wskazanie błędów, przyczyn niepowodzeń w realizacji programu oraz ich nieustanna obserwacja oraz próby niwelowania błędów poprzez np. doszkolenie nauczycieli, zmiany metod nauczania, zmiany w rozkładzie lekcji itp. Usuwanie z programu różnego rodzaju pułapek, błędów umożliwi w przyszłości zlikwidowanie trudności realizacyjnych.

Ocena wytworu to nic innego jak ocena rezultatów, efektów wdrożenia programu; odpowiedź na pytanie, czy udało się w pełni zrealizować cele programu. Ocena rezultatów pozwala na podjęcie decyzji o realizacji, odrzuceniu lub przeróbce programu.

Model socjologiczny – w ocenie szczególnie eksponuje się analizę zależności, związków przyczynowo-skutkowych, które obecne są w procesie nauczania i uczenia się wdrażanego programu. Model ten zajmuje się badaniem wpływu zjawisk towarzyszących (kontekst) na realizację programu, aby ustalić powód zróżnicowania uzyskiwanych efektów.

Żaden z przedstawionych modeli nie jest doskonały, każdy ma mocne i słabe strony, w opisie i analizie akcentuje różne aspekty programu, wytycza odmienne metodologie. Powodem trudności oceny programu nauczania są także błędy pojawiające się w procesie oceniania. Wymienia się różne typy błędów ewaluacji programów nauczania (Komorowska, 1999, s. 92):

- Nietrafność oceny – rozbieżność między tym, co pomiar miał zbadać, a tym, co w istocie rzeczy zbadał. Odmienna interpretacja celów kształcenia przez autora efektywności celów kształcenia. Błędna ocena pojawi się również wtedy, gdy ewaluacja nie uwzględnia intencji, filozofii programu. Chcąc uniknąć nietrafności oceny, należy zachować tzw. „uczciwość względem programu” (Komorowska, 1999, s. 108).

Niewłaściwy dobór wskaźników – wybrane do oceny wskaźniki okażą się jednostronne, a tym samym niemiarodajne, bo nie uwzględniają wielu istotnych aspektów, np. odsetek uczniów przyjętych na medycynę nie może być obiektywnym wskaźnikiem, świadczącym o tym, że realizowane w szkole programy z biologii i chemii decydują o wynikach osiągnięć uczniów.

- Niewłaściwa procedura – błędny wybór sposobu badania programów, np. przez

porównanie programów różniących się zdecydowanie pod względem założeń, koncepcyjnych, stanowionych celów itd. Złudną ocenę wartości programu otrzymuje się również w przypadku błędnego doboru różnych grup uczniów i nauczycieli – o ocenie zadecyduje bardziej czynnik ludzki niż wartości programu. Korzystniej jest prowadzić działania ewaluacyjne w tej samej grupie uczniów, badając różne elementy rozwiązań programowych, np. skuteczność metod proponowanych przez programy, przyrost wiedzy itd.

- Niewłaściwe wnioskowanie – tendencja do pochopnych uogólnień i generalizacji. Wybrany program doskonale sprawdza się podczas realizacji w jednej grupie, natomiast okaże się zupełnie nieodpowiedni dla drugiej grupy. Z dużą ostrożnością należy również oceniać pilotażowe wdrażanie programu. Atrakcyjność nowości, efekt Hawthorne’a, czyli tzw. efekt zmiany (zawsze pozytywny w przypadku eksperymentu) mogą dawać zafałszowaną ocenę programu i masowe wdrażanie okaże się złą decyzją.

Nie ma idealnego programu nauczania. Zadaniem nauczycieli, dyrektora szkoły jest podjęcie takich działań, aby w szkole realizowano program jak najlepszy, czyli taki, który będzie realizował określone cele ▶

Publikacje ORE



[Publikacja do pobrania](#)

► istotne dla nauczycieli, uczniów, wzmocni proces kształcenia, pozwoli na wyzwianie samodzielności myślenia uczniów, umożliwi realizację wszystkich zapisów podstawy programowej, wskaże jak się uczyć i wykorzystywać wiedzę, przyczyni się w istot-

ny sposób do wszechstronnego rozwoju uczniów. Warunki te mogą być spełnione, jeśli rozpoznane zostaną potrzeby uczniów związane z motywacją, celami, planami, ale również umiejętnościami i wiedzą, jakie posiadają dzieci. W podjęciu tak ważnych

decyzji na pewno pomocne okażą się wszelkie działania ewaluacyjne przeprowadzane z rozwagą i bardzo rzetelnie.

Anna Galant

Bibliografia:

Komorowska H., (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa: WSiP. | Ornstein A.C., Hunkins F.P., (1999), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa: WSiP.

[języki : obce]
w szkole

Drodzy czytelnicy!

Nowe wydanie kwartalnika dostępne
na stronie internetowej:

[www.jows.pl]

Zapraszamy do publikowania
artykułów na łamach czasopisma:

[jows@frse.org.pl]

Oferty doskonalenia nauczycieli

Od kwietnia 2010 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji realizowany jest projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganii szkół w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowany z funduszy Unii Europejskiej. Zachęcamy do śledzenia strony [Ośrodka Rozwoju Edukacji](#), gdzie w zakładce Wspieranie nauczycieli i szkół znajdą Państwo na bieżąco aktualizowane informacje na temat realizacji projektu.

Jednym z działań zaplanowanych i zrealizowanych w projekcie było przygotowanie ramowych ofert doskonalenia nauczycieli, które będą punktem wyjścia do tworzenia rocznych planów wspomagania w konkretnych szkołach lub przedszkolach. W poprzednim numerze TRENDÓW przedstawiliśmy krótko zasady zmodernizowanego systemu wspomagania szkół i zaprezentowaliśmy ofertę „Praca z uczniem młodszy”. W obecnym numerze przed-

stawiamy aż trzy oferty: „Ocenianie kształtujące”, „Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną” oraz „Wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły”. Planując pracę z wybraną ofertą, należy pamiętać, że jest ona jedynie punktem wyjścia do zaprojektowania działań potrzebnych w konkretnej szkole. Zachęcamy do krytycznego przyjrzenia się naszym propozycjom i wspólnej (w gronie pedagogicznym) refleksji, na ile Państwa szkoła chciałaby

wykorzystać zaprezentowane oferty w planowaniu swojej pracy.

Prezentowane oferty będą proponowane do realizacji w ramach działań w projektach powiatowych. Zachęcamy jednak wszystkie szkoły – niezależnie od tego, czy będą zaangażowane w realizację projektów, czy nie – do skorzystania z naszej propozycji. Oferty bowiem mogą być również realizowane samodzielnie przez szkołę.

Ocenianie kształtujące

1. Charakterystyka problemu

Oferta jest kierowana do szkół, w których w wyniku ewaluacji wewnętrznej lub/i zewnętrznej stwierdzono niezadowalający wpływ oceniania na przebieg procesów edukacyjnych. Może to się wiązać z następującymi zjawiskami:

- niski poziom zaangażowania (motywacji) uczniów w uczenie się;
- niezadowalający poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów;

- przekonanie uczniów lub innych członków społeczności szkolnej, że ocena nie dostarcza informacji o postępach ucznia w nauce (lub dostarcza w niewystarczającym stopniu);
- przekonanie uczniów lub innych członków społeczności szkolnej, że ocena nie pomaga w uczeniu się oraz w planowaniu indywidualnego procesu uczenia (lub pomaga w niewystarczającym stopniu).

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym realizacji oferty jest pomoc we wprowadzeniu (doskonaleniu) systemu oceniania kształtującego, który zwiększy motywację ucznia oraz jego poczucie odpowiedzialności za proces edukacyjny i uzyskany efekt (osiągnięcia edukacyjne).

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględniać specyfikę szkoły i jej potrzeby): ▶

- ▶ nabycie przez nauczycieli wiedzy na temat metod oceniania kształtującego;
- poszerzenie kompetencji w obszarze stosowania informacji zwrotnej w ocenianiu oraz w komunikacji z rodzicami uczniów;
- przygotowanie szkoły do wdrażania oceniania kształtującego lub wybranych jego elementów;
- opracowanie i wdrożenie modelu pozwalającego na trwałe stosowanie metod oceniania kształtującego na wszystkich/wybranych poziomach nauczania albo na wszystkich/wybranych przedmiotach;
- nabycie przez nauczycieli kompetencji w zakresie gromadzenia i analizowania danych dotyczących skuteczności wprowadzanych metod.

3. Grupy docelowe

Nauczyciele i dyrektor szkoły (wszystkie typy szkół). W razie potrzeby do udziału w niektórych działaniach mogą zostać zaproszeni przedstawiciele instytucji, którzy są w stanie wesprzeć działania szkoły (posiadający specyficzną wiedzę o trudnościach rozwojowych uczniów), na przykład poradni psychologiczno-pedagogicznej.

4. Efekty realizacji oferty

Mierzalne rezultaty realizacji oferty:

1. Uczniowie częściej i chętniej podejmują

rozmowy z nauczycielami na temat ich udziału w procesie uczenia się (określanie celów, precyzowanie wymagań, możliwość poprawy osiągnięć).

2. Nauczyciele systematycznie wykorzystują wybrane do wdrożenia elementy oceniania kształtującego.
3. Poprawiają się wyniki nauczania.
4. Wzrasta motywacja uczniów i ich zaangażowanie (aktywność).
5. Zwiększa się zainteresowanie rodziców procesem uczenia się dzieci.

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie, określenia wskaźników sukcesu procesu wspomagania oraz sposobu zapewnienia trwałości efektów po jego zakończeniu.

Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Doradztwo indywidualne dla dyrektora szkoły (cel: budowanie modelu pozwalającego na utrwalenie i rozwijanie przez nauczycieli umiejętności oceniania kształtującego w szkole.

2. Szkolenia/warsztaty dla nauczycieli:

A. wprowadzające dla całej rady pedagogicznej (np. „Ocenianie kształtujące – podstawy”);

B. doskonalące umiejętności oceniania kształtującego dla grup nauczycieli (np. wg uczonych przedmiotów).

3. Moderowane spotkania zespołów nauczycieli, poświęcone opracowaniu indywidualnych i zespołowych metod oceniania kształtującego oraz monitorowaniu i doskonaleniu wprowadzonych rozwiązań.

4. Doradztwo indywidualne/coaching dla nauczycieli (planowanie indywidualnych działań, radzenie sobie z trudnościami itd.).

5. Obserwacje koleżeńskie/praca z „krytycznymi przyjaciółmi”.

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- nadzoruje wszystkie działania;
- udostępnia pomieszczenia i sprzęt do realizacji szkoleń, kursów, warsztatów, konsultacji metodycznych dla nauczycieli;
- motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w szkoleniach, kursach, warsztatach, konsultacjach metodycznych;
- uczestniczy w szkoleniach, warsztatach i innych wybranych zespołowych (grupowych) spotkaniach;

- podejmuje działania służące utrwaleniu i rozwijaniu oceniania kształtującego w szkole.

Pracownicy pedagogiczni szkoły:

- stosują w praktyce nabyte umiejętności dydaktyczne i wychowawcze;
- aktywnie uczestniczą w warsztatach, kursach i spotkaniach informacyjnych oraz w innych formach uczenia się dorosłych;
- stosują metody oceniania kształtującego w pracy dydaktycznej;

- przeprowadzają ewaluację własnych działań podjętych w ramach doskonalenia.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Oferta będzie realizowana etapowo, zgodnie z przyjętym harmonogramem. W uzasadnionych przypadkach – w miejscach

poza szkołą (np. wizyta studyjna lub benchmarking w innej szkole itp.).

8. Osoby realizujące ofertę

Do prowadzenia form szkoleniowych lub konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. doradcy metodycznego specjalizującego się w dziedzinie nauczania kształtującego, trenera komunikacji interpersonalnej.

Bibliografia

Black P., Harison Ch., Lee C., Marshall B., William D., (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: CIVITAS CEO. | Brophy J., (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. | Covington M.V., Teel K.M., (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańsk: GWP. | Harmin M., (2004), *Jak motywować uczniów do nauki? Duch klasy*, Warszawa: CEO. | Sterna D., (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: CEO.

Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną?

1. Charakterystyka problemu

Oferta jest kierowana do szkół, w których dyrektor w wyniku prowadzonego nadzoru stwierdza potrzebę zwiększenia kompetencji nauczycieli w obszarze tworzenia projektów ewaluacyjnych oraz prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.

W szkole możemy zaobserwować następujące postawy:

- nauczyciele negują potrzebę ewaluacji pracy szkoły oraz podejmowania działań w tym zakresie;
- nauczyciele niechętnie angażują się w prace zespołów do spraw ewaluacji, podważając zasadność ich działań.

Postawa nauczycieli wiąże się bezpośrednio:

- z brakiem wiedzy na temat ewaluacji;
- z brakiem doświadczenia w tym zakresie;
- z niewystarczającą wiedzą i umiejętnościami nauczycieli w pracy zespołowej;
- z niewystarczającą wiedzą na temat możliwości wykorzystania wyników ewaluacji w planowaniu rozwoju szkoły.

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym realizacji oferty jest zaangażowanie/zwiększenie zaangażowania nauczycieli w diagnozowanie potrzeb szkoły i planowanie jej rozwoju.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględnić specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- nabycie/zweryfikowanie przez nauczycieli wiedzy na temat ewaluacji, form w jakich realizowana jest w edukacji (ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna) oraz jej funkcji w procesie rozwoju szkoły;
- analiza wymagań stawianych szkole przez państwo, zawartych w dokumentach MEN w kontekście rozwoju szkoły;
- kształcenie kompetencji nauczycieli w zakresie form pracy zespołowej;
- poznanie przez nauczycieli metod, narzędzi i procedur przydatnych w tworzeniu projektu ewaluacyjnego;

- pomoc w zbudowaniu projektu ewaluacyjnego;
- ćwiczenie umiejętności przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej w szkole;
- zbudowanie struktury wspierającej efektywne wykorzystanie wniosków z ewaluacji wewnętrznej do doskonalenia jakości pracy szkoły.

3. Grupy docelowe

Nauczyciele (w szczególności zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej) oraz dyrektor szkoły.

4. Efekty realizacji oferty

Mierzalne rezultaty realizacji oferty:

1. Wskazanie mocnych i słabych stron pracy szkoły oraz opracowanie i wdrożenie działań służących jej rozwojowi i doskonaleniu jakości pracy.
2. Zanalizowanie danych pochodzących z przeprowadzonej diagnozy.
3. Zaplanowanie, projektowanie i przeprowadzenie ewaluacji wybranych obszarów działania szkoły.
4. Zaangażowanie całej rady pedagogicznej w proces diagnozy bieżącej sytuacji szkoły oraz w proces ewaluacji.
5. Wykorzystanie wyników ewaluacji do planowania rozwoju szkoły.

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb angażującej wszystkich członków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie, określenia wskaźników sukcesu procesu wspomagania oraz sposobu zapewnienia trwałości efektów po jego zakończeniu.

Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Szkolenie dla nauczycieli z zakresu ewaluacji wewnętrznej jako sposobu badania pracy szkoły. Metodologia badań – wykład z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej.
2. Warsztat poświęcony wspólnej analizie wymagań i charakterystyk opisanych w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).
3. Warsztaty dla nauczycieli z zakresu tworzenia projektu ewaluacyjnego.
4. Wsparcie zespołów do spraw ewaluacji (m.in. w zakresie opracowania narzędzi badawczych, opracowania i interpretacji zebranych danych, opracowania raportu, sformułowania wniosków i rekomendacji).

5. Warsztaty dla nauczycieli: kształcenie umiejętności planowania działań na podstawie wniosków z ewaluacji wewnętrznej i zebranych opinii

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- nadzoruje wszystkie działania;
- udostępnia informacje i dokumenty niezbędne do realizacji planowanych działań;
- zapewnia możliwość korzystania z sali z wyposażeniem odpowiednim dla formy szkolenia;
- motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w planowanych działaniach;
- wspiera pracę zespołów powołanych w ramach realizacji oferty.

Pracownicy pedagogiczni szkoły:

- stosują w praktyce nabyte umiejętności;
- biorą czynny udział w szkoleniach i wykonywaniu zadań;
- na każdym etapie realizacji oferty udzielają informacji zwrotnej na temat podjętych działań i ich efektów.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Publikacje ORE



[Publikacje do pobrania](#)

► Oferta będzie realizowana etapowo, zgodnie z przyjętym harmonogramem. W uzasadnionych przypadkach – w miejscach poza szkołą (np. wizyta studyjna lub benchmarking w innej szkole).

8. Osoby realizujące ofertę

Do prowadzenia form szkoleniowych lub konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. specjalisty w zakresie prowadzenia ewaluacji w oświacie.

Wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły

1. Charakterystyka problemu

Oferta jest kierowana do szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w których stwierdzono problemy z wykorzystaniem w ewaluacji wewnętrznej wiedzy na temat osiągniętej edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

Opisany stan może wynikać z następujących okoliczności:

- dyrektor/nauczyciele nie uświadamiają sobie możliwości wykorzystania wskaźników EWD w ewaluacji wewnętrznej;
- dyrektor/nauczyciele nie potrafią wykorzystać informacji dostępnych na platformach EWD;
- w szkole brakuje osób przygotowanych do pogłębionych analiz EWD z wykorzystaniem możliwości tkwiących w Kalkulatorze EWD Plus (dot. tylko gimnazjów).

Oferta może być również przydatna w szkołach podstawowych, które brały udział

w organizowanych przez CKE dobrowolnych badaniach wiadomości i umiejętności uczniów klas trzecich (możliwość analizy wskaźników EWD w 2014 r. i 2015 r.).

2. Cel realizacji oferty

Celem ogólnym realizacji oferty jest zbudowanie lub udoskonalenie systemu ewaluacji wewnętrznej w szkole.

Cele szczegółowe (zostaną doprecyzowane lub zmodyfikowane tak, aby uwzględnić specyfikę szkoły i jej potrzeby):

- nabycie/zweryfikowanie wiedzy nauczycieli na temat koncepcji EWD i powiązanej z nią możliwości podejmowania działań doskonalących pracę szkoły;
- wspólna analiza planowanych i podejmowanych przez szkołę działań skierowanych na jej rozwój pod kątem wykorzystania informacji o efektywności (EWD);

- kształcenie kompetencji nauczycieli w obszarze analizowania i interpretowania informacji dostępnych na platformach EWD (w szkole typu gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego z maturą);
- nabycie/doskonalenie przez nauczycieli umiejętności w zakresie przeprowadzania analiz z wykorzystaniem Kalkulatora EWD Plus (w gimnazjum);
- przygotowanie kompetentnego zespołu nauczycieli do wykorzystania analizy EWD po 2014 r. (w szkole podstawowej uczestniczącej w badaniach trzecioklasistów, organizowanych przez CKE).

3. Grupy docelowe

W zakresie ogólnej koncepcji ewaluacji wewnętrznej z wykorzystaniem EWD oferta jest skierowana do całej rady pedagogicznej.

W węższym (specjalistycznym), np. szczegółowa obsługa Kalkulatora EWD Plus – do

Bibliografia

Tołwińska-Królikowska E. (red.), (2002) *Autoewaluacja w szkole*, Warszawa: CODN. | Mazurkiewicz G. (red.), (2010), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G. (red.), (2010), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G. (red.), (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G. (red.), (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Macbeath J., (2005), *Czy nasza szkoła jest dobra*, Warszawa: WSiP. | [Portal nadzoru pedagogicznego](#). | [Portal Nadzór pedagogiczny](#). | [Arkusze kontroli zatwierdzone przez MEN na rok szkolny 2011/12](#).

► zespołu wewnątrzszkolnych ewaluatorów ds. EWD, wychowawców, zainteresowanych nauczycieli.

Możliwe jest także uczestnictwo przedstawicieli rodziców i organu prowadzącego, aby uniknąć błędnych interpretacji informacji dostępnych na platformach EWD.

4. Efekty realizacji oferty

Mierzalne rezultaty realizacji oferty:

1. Szkoła analizuje swoją pracę w kategoriach jej efektywności.
2. Szkoła (z wyjątkiem SP) w prowadzonej ewaluacji wewnętrznej wykorzystuje informacje dostępne na platformach EWD.
3. W szkole pracują osoby przygotowane do pogłębionych analiz z wykorzystaniem wskaźników EWD (w SP możliwe od 2014 r.).
4. Społeczność szkolna rozumie i prawidłowo interpretuje wyniki szkoły opisane wskaźnikami EWD (SP od 2014 r.).
5. Podejmowane przez szkołę działania uwzględniają szereg informacji pozyskanych z analiz opartych o wskaźniki EWD (SP od 2014 r.).

5. Sposób realizacji oferty

Realizacja oferty rozpoczyna się od diagnozy potrzeb angażującej wszystkich człon-

ków rady pedagogicznej i prowadzącej do sformułowania szczegółowego zakresu działań, wskazania osób odpowiedzialnych za ich wykonanie, określenia wskaźników sukcesu w procesie wspomagania oraz sposobu zapewnienia trwałości efektów po jego zakończeniu.

Działania dopasowane do indywidualnych potrzeb szkoły mogą obejmować w szczególności:

1. Przeprowadzenie diagnozy prowadzonej w szkole ewaluacji wewnętrznej i ustalenie zakresu wykorzystywania w niej EWD.
2. Przeprowadzenie szkolenia dla rady pedagogicznej (należy rozważyć udział przedstawicieli rodziców, organu prowadzącego) na temat koncepcji EWD i powiązanej z nią możliwości podejmowania działań doskonalących pracę szkoły.
3. Dokonanie podziału dalszych zadań pomiędzy nauczycieli i organy szkoły. Wyłonienie zespołu ds. EWD i określenie jego zadań.
4. Pogłębiona praca zespołu ds. EWD (warsztaty, konsultacje).
5. Udostępnianie materiałów i informacji o dodatkowych źródłach wiedzy na temat EWD/ewaluacji oraz nawiązanie kontaktów służących wymianie doświadczeń w tym zakresie.

6. Zasady korzystania z oferty

Dyrektor:

- nadzoruje wszystkie działania;
- współuczestniczy w realizacji zadań, zapewnia warunki do ich realizacji (w tym dostęp do komputerów i niezbędnych dokumentów);
- motywuje pracowników do systematycznego i aktywnego udziału w szkoleniach, kursach, warsztatach, konsultacjach metodycznych;
- wspiera wszystkich zaangażowanych w realizację oferty (szczególnie członków zespołu ds. EWD).

Pracownicy pedagogiczni szkoły:

- aktywnie uczestniczą w szkoleniach, warsztatach, kursach i spotkaniach informacyjnych oraz w innych formach uczenia się dorosłych.

7. Czas i miejsce realizacji oferty

Czas: w zależności od potrzeb – optymalnie 10 miesięcy.

Miejsce realizacji: siedziba szkoły.

Oferta będzie realizowana etapowo, zgodnie z przyjętym harmonogramem na bazie jej informacji i możliwości sprzętowych (komputery, dostęp do sieci, dane kontekstowe i niezbędne do uruchomienia Kalkulatorów).

► W uzasadnionych przypadkach – może być realizowana poza szkołą (np. wizyta studyjna lub benchmarking w innej szkole).

8. Osoby realizujące ofertę

Do prowadzenia form szkoleniowych lub

konsultacji wskazane jest pozyskanie eksperta, np. specjalisty, który powinien legitymować się doświadczeniami praktycznymi w projektowaniu i realizacji ewaluacji z wykorzystaniem analiz opartych na Kalkulatorach EWD oraz posiadać niezbędną wiedzę

teoretyczną na temat EWD/ewaluacji, np. uczestnik odpowiednich szkoleń prowadzonych przez ORE.

Zespół Projektu

Bibliografia

Mazurkiewicz G. (red.), (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | Mazurkiewicz G. (red.), (2010), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. | [Kalkulator EWD plus](#). | [Publikacje na temat EWD](#). | [Publikacje na temat ewaluacji wewnętrznej](#). | [Publikacje na temat kształcenia umiejętności trzecioklasistów](#). | Raport końcowy [Badanie dotyczące możliwości wykorzystania w systemie oświaty wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej \(EWD\)](#).

Jak się uczyć?

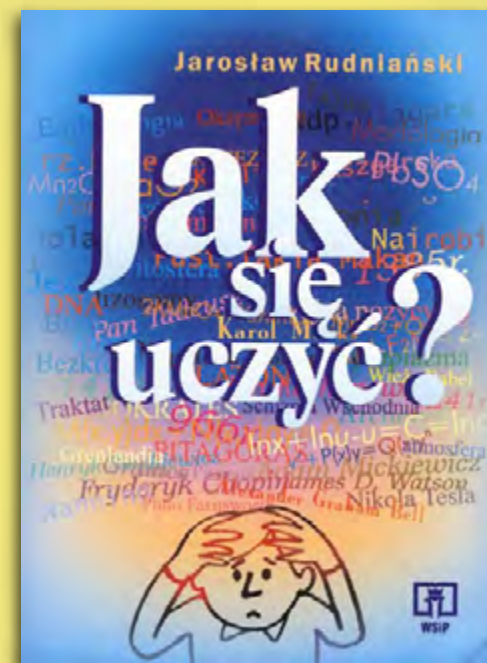
Jarosław Rudniański

Warszawa: [Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne](#), 1989, wyd. 11

Książka należy już do klasyki piśmiennictwa podejmującego temat techniki uczenia się (wyd. 1 z 1963 roku zostało przetłumaczone na wiele języków, wydrukowano je także alfabetem Braille'a). Autor rozpoczyna swój poradnik, adresowany przede wszystkim do uczniów szkoły podstawowej, od rozwikłania tajemnic dobrej pamięci, następnie przechodzi do wyjaśnienia, na czym polega

trening rozumnego myślenia oraz co daje umiejętność dokładnej obserwacji. Wreszcie rozprawia się ze złą sprawą wszystkich uczniów, czyli wypracowaniami domowymi, które proponuje pisać na raty! Doradza również sposób na rozwiązywanie zadań z matematyki, strategię uczenia się na pamięć wierszy i słówek z języka obcego oraz doskonalenia techniki czytania. Osobne zagadnienie

stanowi higiena pracy umysłowej i sztuka zdawania egzaminów, a także „odpoczynologia”. Poradnik jest bardzo przyjazny, co autor uzyskał poprzez bezpośredni zwrot do adresata, zastosowanie elementów gawędy, humoru i bardzo sugestywnych przykładów.



O ewaluacji po dwóch latach – różne perspektywy

Ewaluacja to temat, który budzi wiele kontrowersji, choć jest ona prowadzona w szkołach już od dwóch lat. Wydaje nam się, że warto spojrzeć na różne związane z nią konteksty, porównać opinie, podsumować poczynione obserwacje. Dlatego poprosiliśmy, aby o swoich doświadczeniach z ewaluacją w kontekście wdrażanych założeń zmiany, a nade wszystko szans na rozwój szkół/ placówek, zechcieli opowiedzieć ci, którzy jej doświadczali. Prezentujemy zatem głosy dyrektora szkoły, przedszkola, organu prowadzącego, organu nadzorującego, kuratorów, wizytatorów i partnera zewnętrznego szkoły.

Od listopada 2009 roku wdrażana jest zmiana sposobu wykonywania nadzoru pedagogicznego. Odbywa się to na podstawie regulacji zawartych w rozporządzeniu z 7 października tego samego roku. Wspomniana zmiana stanowi odpowiedź na krytyczne głosy w odniesieniu do nadzoru dotychczasowego, poparte zresztą wynikami badań oraz wnioskami z kontroli NIK. Rozporządzenie to (w założeniach zmiany) reguluje wykonywanie art. 33 Ustawy o systemie oświaty, według którego (ust.1) nadzór pedagogiczny polega na:

1. ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
2. analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
3. udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;

4. inspirowaniu nauczycieli do wprowadzania innowacji pedagogicznych, metodycznych oraz organizacyjnych.

W zakresie wymienionym w ust. 1 punkty 1 i 2 nadzorowi podlegają w szczególności: zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami; realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania; przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązków szkolnego oraz obowiązków nauczycieli; przestrzeganie statutu szkoły lub placówki; przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach; zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Rozporządzenie rozgranicza trzy formy sprawowania nadzoru pedagogicznego: ewaluację, kontrolę przestrzegania przepisów prawa oraz wspomaganie pracy szkół, pla-

cówek i nauczycieli. Właśnie wprowadzenie ewaluacji do systemu nadzoru oraz nadanie jej kluczowego znaczenia dla doskonalenia pracy i rozwoju szkół/placówek jest zasadniczą zmianą w nowym modelu nadzoru. Warto dodać, że mamy tu do czynienia z jednej strony z ewaluacją wewnętrzną, prowadzoną zespołowo, autonomicznie, w odniesieniu do zdiagnozowanych potrzeb szkoły/placówki lub do wymagań stawianych przez państwo. Z drugiej zaś strony w dokumencie znajdziemy regulacje dotyczące ewaluacji zewnętrznej, która ma być m.in. swego rodzaju fotografią szkoły/ placówki wykonaną z dystansu, a jej zadaniem jest dostarczyć im materiału do dyskusji o tym co można i należy poprawić, aby doskonalić jakość pracy i zwiększać efektywność działań.

Punktem wyjścia koncepcji prowadzonego nadzoru pedagogicznego jest założenie, że państwo formułuje na ogólnym poziomie jasne, ogólnie znane i akceptowane wymagania wobec szkół i placówek, określające pożądany stan w systemie oświaty ▶

► i wskazujące ważne kierunki rozwoju tego systemu. Ale wymagania pozwalają też szkole i placówce na wytyczenie własnych kierunków działania oraz prowadzenie swojej działalności zgodnie z lokalnymi potrzebami i możliwościami. Poziom spełniania tych wymagań bada ewaluacja zewnętrzna, którą prowadzą ewaluatorzy, a uczestniczy w niej całe środowisko szkoły/ placówki. Chodzi tutaj o uspołecznienie procesu dokonywania oceny jakości pracy szkoły, o to, aby przebiegał on w dialogu z tym środowiskiem, aby poprzez jawność procedur,

kryteriów ewaluacji, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji był nienacechowany. Zaproponowanie wymagań państwa wobec szkół/ placówek oraz procedur sprawdzania poziomu ich spełniania jest próbą zwiększenia profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, rozumianej jako samozarządzanie szkołą/ placówką, ale jednak w zakresie wyznaczonym m.in. właśnie przez te wymagania. Na wymagania te należy także spojrzeć jak na (precyzowane przez państwo) potrzeby ucznia, który jest dzisiaj inny niż wczoraj, zatem dobrze by-

łoby, gdyby mógł uczyć się w szkole nieco odmiennej od wczorajszej.

W efekcie przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej powstaje raport, który powinien wypierać obiegowe opinie o szkole treścią powstałą na bazie rzetelnych, wiarygodnych danych, formułowaną przez zespół ewaluatorów z udziałem całego środowiska szkolnego, od dyrektora poczynając, a na partnerach zewnętrznych szkoły/ placówki kończąc.

Ewaluacja w przedszkolu – nie taki diabeł straszny...

Refleksje Beaty Małek, dyrektora Przedszkola Publicznego nr 10 im. Jana Brzechwy w Radomiu oraz Sabiny Durak, koordynatora zespołów ewaluacyjnych

Przedszkole Publiczne nr 10 im. Jana Brzechwy w Radomiu swoją przygodę z ewaluacją rozpoczęło w 2009 roku od uczestnictwa w „Programie wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jego integralną częścią była przeprowadzona w przedszkolu całościowa ewaluacja zewnętrzna. Zgłosiliśmy się do udziału w przedsięwzięciu, ponieważ jeste-

my otwarci, chcemy uczestniczyć w tworzeniu nowej rzeczywistości, kreować nową jakość.

Ewaluacja może być załącznikiem zmian. A czym jest zmiana? To słowo, któremu my sami nadajemy określone znaczenie. Niektórym kojarzy się z lękiem przed nowym, przed pogorszeniem aktualnego stanu. My rozumiemy ją jako szansę, nowy sens, pomysł, innowację, kreatywność. Zmiana to proces, czasem długotrwały, wymagający

pracy i wysiłku, ale jednocześnie niezbędny w zmieniającej się rzeczywistości, w której nadrzędnym celem przedszkola jest niepowtarzalna, wyjątkowa jednostka – dziecko.

Aby ewaluacja i związane z nią zmiany przynosiły oczekiwane efekty i służyły poprawie czy doskonaleniu jakości przedszkola, muszą w niej aktywnie uczestniczyć wszystkie podmioty zaangażowane w proces wychowania i nauczania dzieci. Dlatego ważne jest, jak ten proces postrzega dyrektor, jaki ►

► przekaz kieruje do nauczycieli i rodziców, czy traktuje ewaluację jako kolejny wymóg prawny, czy może jako szansę na samorozwój i modernizację placówki, którą kieruje.

Dla naszej społeczności przedszkolnej ewaluacja zewnętrzna była wstępem do pogłębionej analizy stanu faktycznego i refleksją nad tym, czy nasze działania przynoszą pożądane skutki, czy można je ulepszyć lub zmienić, czy należy je zakończyć. Później przyszedł czas na realizację wspólnie zaplanowanych zadań i wnikliwą ocenę ich efektów.

Dzięki systematycznie prowadzonej ewaluacji wewnętrznej otrzymujemy informację o tym, jak nasze działania odbierane są przez rodziców, dzieci, społeczność lokalną oraz jakie są ich efekty – oczekiwane czy niepożądane. Dzięki temu mamy możliwość wyeliminowania tego co nie sprzyja efektywnej pracy, a także rozwinięcia lub wprowadzenia tego co twórcze, innowacyjne, wartościowe.

Warunkiem sukcesu w procesie ewaluacji wewnętrznej jest współdziałanie, dialog pomiędzy nauczycielami, nauczycielami i rodzicami, a także nauczycielami i środowiskiem lokalnym. W ten sposób buduje się wzajemne zaufanie, otwartość, życzliwość, partnerstwo, podmiotowość. Dialog jest okazją do wymiany doświadczeń, współpra-

cy w procesie wychowania i edukacji, a także do analizy zagadnień czy problemów, które warto poddać ocenie. W naszym przedszkolu ewaluacja wewnętrzna przeprowadzana jest w odniesieniu do wybranych wymagań określonych w załączniku do rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego, a także z uwzględnieniem zagadnień uznanych przez nauczycieli za ważne.

Ewaluację przeprowadzamy w sposób planowy, zorganizowany, według kolejnych etapów: **przygotowanie** (konceptualizacja), **realizacja**, **posumowanie**. Traktujemy ją nie jako jednorazowe działanie, ale jako proces, dlatego wprowadzone zmiany poddajemy powtórnej ocenie.

W sierpniu każdego roku na etapie konceptualizacji planujemy i projektujemy ewaluację w taki sposób, aby jak najskuteczniej wykorzystać posiadane zasoby. Z doświadczenia wiemy, że im lepiej zaplanowana jest ewaluacja, tym większa szansa na przeprowadzenie jej w sposób, który dostarczy istotnych, wiarygodnych i rzetelnych informacji. Przystępując do przeprowadzenia ewaluacji, formułujemy jej cele, a więc odpowiedzi na pytania, czemu będą służyć ustalenia poczynione w wyniku ewaluacji. Następnie określamy jej przedmiot, sposób wykorzystania wyników i uzasadnienie użyteczności jej przeprowadzenia, określamy

odbiorców ewaluacji (dla kogo ją prowadzimy i kto będzie korzystał z jej ustaleń), ustalamy zasoby (czasowe, finansowe, ludzkie) oraz dobieramy wykonawców (zespoły ewaluacyjne).

Nie mniej ważny jest sposób opracowania projektu ewaluacji. Określamy w nim cele i przedmiot badania ewaluacyjnego, główne problemy badawcze (obszary, zagadnienia), opracowujemy pytania kluczowe, na które odpowiedzi szukać będziemy w trakcie całego procesu badawczego i które staną się kanwą raportu ewaluacyjnego. Ustalamy kryteria ewaluacji:

- skuteczność – w jakim stopniu cele realizowanego przez nas przedsięwzięcia zostały osiągnięte,
- efektywność – stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników,
- użyteczność – czy przedsięwzięcie przyniosło pożytek odbiorcom działań,
- trafność – w jakim stopniu przyjęte cele i metody odpowiadają określonym potrzebom beneficjentów,
- trwałość – czy pozytywne efekty przedsięwzięcia mogą trwać w dłuższej perspektywie czasu.

Określamy strategię, metody badawcze, próbę badawczą (jakie grupy będą badane i jaka będzie ich liczebność), opracowuje-



Zachęcamy do lektury raportu **Polityka samorządów gminnych w zakresie opieki przedszkolnej** opracowanego w ramach projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym” przez zespół pod kierunkiem prof. Pawła Świaniewicza z Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Jest to wyczerpujące studium empiryczne na temat aktualnego stanu opieki przedszkolnej w polskich gminach w kontekście realizowanej polityki samorządów.

[Wersja elektroniczna raportu](#)

► my szczegółowy harmonogram ewaluacji, a także formę raportu i sposób upowszechniania wyników. Następnie dokonujemy wstępnego rozpoznania przedmiotu badania (np. poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz opracowujemy narzędzia badawcze.

Po tak zaplanowanej ewaluacji przeprowadzamy badania z zachowaniem zasad: **triangulacji badacza** – w projekcie badawczym zaangażowanych jest kilku badaczy/ kilka zespołów ewaluacyjnych, **triangulacji danych** – wykorzystujemy informacje pochodzące z różnych źródeł (np. od rodziców, nauczycieli, dzieci, środowiska lokalnego, z dokumentacji itp.) oraz **triangulacji metodologicznej** – do badania pojedynczego zjawiska używamy kilku metod.

Po zgromadzeniu danych zespoły ewaluacyjne porządkują je i analizują, a także opracowują raporty cząstkowe. Wtedy dokonujemy analizy ilościowej, podając wartości procentowe lub liczbowe (wynikające np. z przeprowadzonych badań ankietowych), a także dane jakościowe (wynikające np. z obserwacji, wywiadów).

Prowadzona przez zespoły ewaluacyjne analiza badań nie zawiera oceny ani krytyki, jest obiektywna, stanowi opis zjawisk i problemów, które w dalszej perspektywie będą

podstawą do planowania i podejmowania konkretnych działań służących zwiększeniu jakości pracy przedszkola. Poprawna analiza uzyskanych wyników warunkuje otrzymanie odpowiedzi na pytania kluczowe.

Raport końcowy zawiera wnioski i rekomendacje. Wnioski odzwierciedlają sytuację przedszkola widzianą z różnych perspektyw, natomiast rekomendacje to pomysły na poprawę jakości pracy placówki, które w najbliższym czasie należy wdrożyć.

Przyjęliśmy następującą strukturę raportu:

1. Spis treści.
 2. Wprowadzenie (przedmiot i założenia badań, co było celem badania, jakie postawiono pytania ewaluacyjnej jakie przyjęto kryteria ewaluacji).
 3. Opis zastosowanej metodologii badań.
 4. Prezentacja wyników ewaluacji (na podstawie pytań ewaluacyjnych).
 5. Wnioski wypływające z analizy oraz rekomendacje.
 6. Załączniki – np. narzędzia badawcze.
- Raport podajemy do wiadomości odbiorcom.

Mając rzetelne informacje o stanie przedszkola, dyrektor może planować strategię rozwoju placówki, a nauczyciele – strategię indywidualnego rozwoju zawodowego.

Zamiast zakończenia – refleksja nauczycieli z przedszkola

Podstawową wartością ukierunkowującą działalność pedagogiczną jest rozwój dzieci stosowny do ich potrzeb i możliwości. W tym celu stwarzamy różne sytuacje edukacyjne i dokonujemy oceny własnych działań. Świadomi odpowiedzialności za jakość pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej, staramy się planować i realizować działania w zakresie ewaluacji w kontekście potrzeb dzieci, rodziców, całego przedszkola i społeczności lokalnej.

W procesie ewaluacji zaczynamy od spojrzenia na problem, refleksji nad tym, czy nasze działania przynoszą pożądane efekty. Dzięki analizie ustalamy, na jakim etapie jesteśmy, jaka jest jakość naszych działań, jakie są mocne strony naszego przedszkola, co możemy zmienić, ulepszyć, jakie mamy szanse rozwoju.

Proces ewaluacji sprzyja zatem podejmowaniu refleksji nad problemami i ocenie bieżącej działalności, ale także myśleniu o przedszkolu w czasie przyszłym.

Jeśli dyrektor powie nam: „to trzeba zmienić” – nie podchodzimy do tego entuzjastycznie. Jednak jeśli sami, poprzez ewaluację czy autoewaluację, dochodzimy do podobnych wniosków, stajemy się bardziej świadomi

Publikacje ORE

Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej
Ramowe plany nauczania

Poradnik dla dyrektora gimnazjum
Ramowe plany nauczania

Poradnik dla dyrektora liceum ogólnokształcącego
Ramowe plany nauczania



[Publikacje do pobrania](#)

► mi potrzeb i konieczności wprowadzania zmian. Wiedza, do której dochodzimy sami, jest cenniejsza. Nie jest łatwo zrealizować ewaluację. Wymaga ona twórczego podejścia do badanych zagadnień i wysiłku ze stro-

ny nauczycieli, ale im większy wysiłek, tym większa satysfakcja. Dzięki ewaluacji zacieśniła się współpraca między nauczycielami naszego przedszkola, podejmowane są zespołowe działania innowacyjne.

Aby rozumieć sens ewaluacji, należy jej dokonywać.

Ewaluacja w Samorządowej Szkole Podstawowej im. Wandy Łyczkowskiej w Ostojowie (woj. świętokrzyskie) – refleksje dyrektor Joanny Piasty-Siechowicz i Moniki Wojteczek, nauczyciela kształcenia zintegrowanego

O tym, jak wdrażaliśmy nowy nadzór

Przygotowanie: analiza rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego:

1. opracowanie przez dyrektora schematu planu nadzoru pedagogicznego w oparciu o kluczowe pojęcia rozporządzenia –
 - a. ewaluacja (obszar, wymaganie/ wymagania, cel: przedmiot, harmonogram, hospitację/ obserwację),
 - b. kontrola (podstawa prawna, forma, temat kontroli, termin),
 - c. wspomaganie (organizacja szkoleń i porad: tematyka, termin, osoby odpowiedzialne; motywowanie do doskonalenia zawodowego: hospitacje, cel, przedmiot, harmonogram; przedstawienie wniosków ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego: podstawa prawna, zadania szczegółowe, termin);
2. sformułowanie pytań wywiedzionych z wymagań określonych w rozporządze-

- niu i skierowanie ich do każdego z nauczycieli (około 20 pytań do każdego z wymagań) za pośrednictwem poczty elektronicznej (wykorzystanie komunikacji online, w której każdy w dogodnym dla siebie czasie poddał refleksji swoje działania w odniesieniu do działań szkoły);
3. udzielenie odpowiedzi na pytania – weryfikacja przez nauczycieli własnych działań i uaktywnienie wewnętrznej dyscypliny zawodowej dzięki odpowiedziom na postawione pytania;
4. zapoznanie nauczycieli z koncepcją planu nadzoru pedagogicznego –
 - a. przedstawienie schematu kompozycyjnego całości planu nadzoru,
 - b. utworzenie zespołów zadaniowych do ewaluacji wewnętrznej wszystkich obszarów działalności szkoły (ujętych w planie),
 - c. podzielenie się zadaniami ukierunkowanymi na cel (po co?);

5. dopracowanie planu nadzoru pedagogicznego (kto?, co?, kiedy?);
6. opracowanie arkusza hospitacji, który stworzył podłoże dyskusji na temat efektywności działań podejmowanych przez nauczycieli – zdefiniowanie przez każdego z nich przedmiotu hospitacji z uwzględnieniem kontekstu pedagogicznego i psychologicznego wymagającego wsparcia (nauczyciel sam wskazuje/ określa przedmiot hospitacji na podstawie autorefleksji, traktując spotkanie z dyrektorem jako okazję do rozmowy, której efektem są zalecenia pohospitacyjne, w pełni akceptowalne przez nauczyciela);
7. przedstawienie raportów przez zespoły zadaniowe i formułowanie wniosków w dyskusji;
8. przedstawienie wniosków z nadzoru pedagogicznego do realizacji.

► Schemat planu nadzoru został opracowany przez dyrektora, który zaprezentował nauczycielom spójny układ elementów, będących wymaganiami wobec szkoły, zgodnie z rozporządzeniem o nadzorze. Nauczyciele byli zobowiązani wypełnić go treścią, zgodnie z myślą „chętnie realizujemy zadania, które rozumiemy, akceptujemy i uznajemy ich zasadność”. Nadzór pedagogiczny spełnia taką właśnie rolę – jest orkiestrą, w której każdy gra swoją partię, jednocześnie słysząc pozostałych wykonawców oraz współbrzmienie instrumentów, i jest olśniony efektem wspólnych działań.

Z refleksji o ewaluacji wewnętrznej

Przyjęty model ewaluacji wewnętrznej ma charakter działań spiralnych. Ponadto:

1. umożliwia powtarzalność działań,

2. sprawia, że procedura ewaluacji na trwałe wpisuje się w codzienną pracę każdego nauczyciela,
3. generuje nowe sposoby rozwiązywania problemów (indywidualnie lub w zespole),
4. organizuje działania szkoły wokół stawianych jej wymagań,
5. uświadamia nauczycielom szeroki kontekst pedagogiczny i psychologiczny ich działań,
6. inspiruje do podejmowania inicjatyw wywiedzionych z aktualizowanej wiedzy,
7. odpowiada na stawiane sobie (w rozwoju zawodowym) i szkole oczekiwania,
8. czyni pracę użyteczną i praktyczną, opartą na doświadczeniu i refleksji.

Proces ewaluacji pozwala na podejmowanie działań w różnych obszarach. Skład zespołów ulega dzięki temu zmianom, które są wynikiem analizy mocnych i słabych stron

nauczyciela. Dokonując ewaluacji, każdy wyznacza sobie nowe cele, identyfikuje/utożsamia się z nimi, podejmuje się ich realizacji indywidualnie i w zespole. Tworzy nową jakość.

Z refleksji po ewaluacji zewnętrznej w 2010 roku, obszar: efekty, wynik BBAA

Ewaluacja zewnętrzna okazała się jedynie kolejnym etapem ewaluacji wewnętrznej, która w taki sposób rozpoczęła się tuż po opublikowaniu rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego. Nie tylko nie zakłóciła pracy szkoły, lecz także wzmocniła podejmowane dotychczas działania o dialog ze znawcami przedmiotu, ekspertami obserwującymi pracę szkoły z innej perspektywy, w kontekście innych doświadczeń.

Ewaluacja widziana oczami partnera szkoły

Z Aleksandrą Nowak – konsultantem Europe Direct w Agencji Rozwoju Regionu Mazowsza Północno-Wschodniego w Ostrołęce – rozmawia Iwona Dąbrowska, wizytator ds. ewaluacji

Iwona Dąbrowska: Pani Aleksandro, od kilkunastu lat podejmuje Pani próby podnoszenia poziomu życia mieszkańców Ostrołęki i okolic poprzez działania na rzecz społeczeństwa obywatelskiego, wspieranie edukacji przez całe życie, prze-

ciwdziałanie naruszaniu praw jednostki oraz aktywne uczestnictwo w procesie integracji europejskiej. Dzięki temu jest Pani postrzegana także jako partner, który wspiera działania wychowawcze i dydaktyczne szkół. Znalazło to potwier-

dzenie podczas prowadzonych w szkołach ewaluacji zewnętrznych, w których Pani uczestniczy, można by powiedzieć, od ich narodzin w polskim systemie nadzoru pedagogicznego. W ilu ewaluacjach brała Pani udział? ►

Aleksandra Nowak: Miałam przyjemność uczestniczyć w sześciu spotkaniach partnerów szkół, gdzie prowadzone były ewaluacje zewnętrzne. Niektóre zebrania dotyczyły zespołów szkół, więc wypowiadałam się odnośnie do współpracy z większą ilością placówek, których zarówno typy, jak i lokalizacja były zróżnicowane: od małych i większych wiejskich szkół podstawowych i gimnazjów do placówek w miastach (w tym także szkół ponadgimnazjalnych).

ID: Mogłaby Pani opowiedzieć, na czym polega Pani partnerstwo ze szkołami?

AN: Jako organizacja pozarządowa wspieramy edukację europejską i dostęp młodzieży do informacji z tego zakresu, a także wyrównywanie szans uczniów w konfrontacji międzynarodowej. Mieliśmy spory udział w przygotowaniu uczniów ze współpracujących z nami szkół do udziału w debatach młodzieżowych w Parlamencie Europejskim w Strasburgu w ramach Programów EuroScola i EuroMedScola (współpraca z krajami Afryki i Bliskiego Wschodu). Dzieci i młodzież interesują się problematyką procesu integracji w ramach Unii Europejskiej, państwami członkowskimi oraz „instytucjami „Brukseli”. Wyrazem tego zainteresowania jest fakt, że to często z ich inicjatywy powstają i aktywnie działają szkolne kluby europejskie. Z naszej strony staramy się wspierać edukację europejską we wszystkich typach placówek, aby

młodzież z subregionu była dobrze przygotowana do funkcjonowania w strukturach europejskich. Nasza pomoc przybiera różnego rodzaju formy: organizujemy i prowadzimy warsztaty i spotkania edukacyjne, zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Wspólnie z nimi składamy wnioski o dofinansowanie projektów oraz startujemy w konkursach, a także udostępniamy młodzieży zbiory prowadzonej przez nas społecznej biblioteki, która jest bardzo dobrze wyposażona. W zamian otrzymujemy od szkół ich zaangażowanie w działania na rzecz integracji europejskiej.

Od wielu lat bierzemy czynny udział w Paradyżie Schumana, ale szczerzymy się, że to ostrałka młodzież w Dniu Rady Europy przeszła przez miasto w pierwszej w Polsce paradyżie europejskiej. Był czas, kiedy wspomagaliśmy finansowo dzieci i młodzież szczególnie uzdolnioną. Niestety, z powodu braku wsparcia instytucji lokalnych, nie udało nam się utrzymać działania Kurpiowskiego Funduszu Stypendialnego. Uhonorowaliśmy natomiast młodych wolontariuszy oraz skutecznie promowaliśmy i realizowaliśmy działania w oparciu o solidarność międzypokoleniową.

ID: Reprezentuje Pani stowarzyszenie, które w pewnym sensie ma wpływ na jakość pracy szkół. Jak zatem odnosi się Pani do faktu uspołecznienia procesu dokonywania takiej oceny?

AN: Uspołecznienie procesu dokonywania oceny jakości pracy szkół to niezmiernie ważne zjawisko, które jednocześnie jest czymś nowym w Polsce. Szkoły funkcjonują i przygotowują do życia dzieci i młodzież w obrębie szeregu grup i złożonych stosunków społecznych. W mojej ocenie dokonywanie ewaluacji działania placówek nie może przebiegać z dala od rzeczywistych warunków życia społecznego i bez włączenia w tę ocenę przyjaciół i partnerów szkół. Tego typu działania są ważne dla lokalnej społeczności, a w mojej ocenie bardzo istotny jest ponadto rozwój społecznego znaczenia szkół. Chodzi także o to, aby stopniowo nabywały one zdolności rozumienia i trafnego interpretowania ocen innych osób, na podstawie ich reakcji na ogląd rozmaitych sytuacji zachodzących w szkole z udziałem szkolnej społeczności oraz związanych z różnymi bodźcami zewnętrznymi. Wydaje się, że ewaluacje zewnętrzne dają szkołom jako społecznościom i gronu nauczycielskiemu możliwość wykorzystywania informacji zwrotnych o ich pracy do podejmowania decyzji co do określonych działań czy rozwiązywania problemów szkoły. Nowa sytuacja, jaką jest ewaluacja zewnętrzna, wymaga od szkół realizacji zadań, które orientują ich aktywność na skuteczne osiągnięcie efektów wychowawczych i poznawczych, aby uczniowie bez problemów funkcjonowali w społeczeństwach bazujących na wiedzy. Działając w kontekście wymagań państwa, szkoła mimo woli podda-

► *je refleksji swoją koncepcję, na nowo analizuje swój charakter, społeczną rzeczywistość, postawy indywidualne i zbiorowe, nawyki, przyzwyczajenia i staje się coraz bardziej otwarta na świat zewnętrzny. Uważam, że wymaga ona mocnego osadzenia w lokalnym otoczeniu, właśnie z gotowością do pełnej otwartości na świat zewnętrzny oraz ze świadomością zwiększania tego wpływu m.in na rozwój społecznych postaw uczniów. Respektowanie ich praw – nie tylko nominalne, lecz także praktyczne – jest w moim przekonaniu najlepszą drogą do budowania suwerennych, obywatelskich osobowości uczniów, rozumiejących, co oznacza wyrażenie „masz prawo” i co zawsze dobrze służy powodzeniu w życiu, ponieważ społeczności giną przez oportunizm w życiu społecznym. Rodzice uczniów, którzy z coraz większą troską uczestniczą w wyborze najlepszej szkoły dla swoich dzieci, także mają prawo dostępu do obiektywnej informacji o szkołach – przecież „szepcane” opinie nie zawsze odpowiadają prawdziwej informacji.*

ID: Nawiązała Pani do rodziców, opiekunów dzieci, którzy stanowią społeczność szkoły. Czy, Pani zdaniem, ewaluacja powinna przebiegać w dialogu ze środowiskiem?

AN: Tak, oczywiście, że tak. Środowisko, a więc niewątpliwie społeczeństwo czy lokalna społeczność, ma prawo do wygłaszania swoich sądów, poglądów i ocen na temat pracy szkół i działań, w jakie zaangażowane

są dzieci czy młodzież. Wzorem krajów Unii Europejskiej, gdzie środowisko już od dawna kształtuje i wpływa aktywnie na jakość pracy szkół i kierunki ich rozwoju, powinniśmy wypracowywać metody aktywizacji okołoszkolnej. To przecież szkoła ma spełniać i realizować oczekiwania środowiska, w tym rodziców i uczniów, a nie odwrotnie, co oznacza, że musi umieć zapewniać rozwój każdemu młodemu człowiekowi, niezależnie od jego osobowościowych predyspozycji. Dialog i współpraca ze środowiskiem zewnętrznym jest w przypadku formalnej edukacji szkolnej, zresztą chyba jak w każdym procesie uczenia się, nieocenioną wartością dla obu stron. Formalna edukacja wsparta edukacją nieformalną znacznie lepiej kształtuje postawy obywatelskie, zrozumienie dla solidarności społecznej w wymiarze europejskim oraz wielokulturowości Europy.

ID: Tak więc ewaluacja, jako proces przejawiający się w jawności procedur, kryteriów, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji, także według Pani jest dobrym kierunkiem sprawowania nadzoru pedagogicznego w polskich szkołach?

AN: W mojej ocenie nie ma innej możliwości. Transparentność, jako cecha ewaluacji, pozwala szkołom poznać kryteria, narzędzia, metody, formy prowadzenia badania. Wpływa to na poczucie bezpieczeństwa środowiska szkolnego. Znajomość zasad i wspólnie

zaplanowanych działań usprawnia badanie ewaluacyjne i nikt niczym nie jest zaskoczony. Jako partnerzy jesteśmy żywo zainteresowani kryteriami oceny, a co za tym idzie wynikami i wnioskami płynącymi z badania, do których w miarę możliwości zaglądamy. Od kuchni obserwowałam przygotowanie szkół do ewaluacji zewnętrznej i uczestniczyłam w nim, jestem pełna podziwu dla dyrektorów i nauczycieli, którzy byli w bardzo wysokim stopniu w nie zaangażowani. Uważam, że ta forma nadzoru ożywiła polskie szkoły i dzięki niej zostały wyartykułowane i zapisane oczekiwania społeczeństwa, a także struktur samorządowych i państwowych, oczekiwania jednakowe dla wszystkich szkół, których spełnianie, przez publikację raportów, jest jawne dla zainteresowanych edukacją formalną w systemie oświaty. Tak, to niewątpliwie dobry kierunek wsparcia i rozwoju systemu oświaty.

ID: A co sądzi Pani o raportach z ewaluacji, które można czytać o każdej szkole z dowolnego miejsca w świecie?

AN: W dzisiejszych czasach, w dobie globalizacji i przemieszczania się społeczności, jest to doskonała forma pozyskiwania informacji dotyczącej jakości i efektywności pracy szkół. Z dowolnego miejsca w świecie można zdobyć wiedzę na temat szkoły, do której, ewentualnie, w krótszej czy dalszej perspektywie, będzie uczęszczało moje dziecko czy wnuk. Raporty, jak sądzę, kiedyś wyeliminują tak►

Publikacje ORE

Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych

Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego



[Publikacja do pobrania](#)

▶ zwaną sąsiedzką wiedzę o szkole, ocena sąsiadki czy koleżanki nie będzie jedynym źródłem wiedzy o tym, czy szkoła uczy dobrze czy też nie, a już na pewno nie będzie źródłem bardzo wiarygodnym. W ewaluacji powinny znaleźć się jeszcze informacje o losach absolwentów, gdyż to też jest dobry obraz charakteru i efektywnego profilu szkoły.

ID: Zwróciła Pani uwagę na wartość raportu dla rodziców. Chciałam zapytać – jaką wartość dla partnera szkoły mają raporty z ewaluacji?

AN: Skoro jesteśmy postrzegani przez szkołę jako partnerzy, którzy mają wpływ na to co się dzieje w szkole, a więc i na wychowanie oraz edukację dzieci i młodzieży, to w pewnym sensie bierzemy odpowiedzialność za wyniki raportu. Jeżeli szkoła podejmuje działania w partnerstwie z nami i osiąga sukcesy, my także dostajemy informację, że wykonaliśmy dobrą robotę. W sytuacji, kiedy wyniki ewaluacji nie są zadowalające dla szkoły czy dla nas, to mamy sygnał, że trzeba coś zmienić, że coś nie zadziałało i trzeba zwyczajnie starać się poprawić słabiej funkcjonujący obszar.

Ale z moich dotychczasowych doświadczeń wynika, że raporty w ciekawy sposób promują działania instytucji, którą reprezentuję, i jest to dla nas powód do dumy.

ID: Gratuluję i dziękuję Pani za rozmowę.

Ewaluacja z punktu widzenia samorządowców cz. 1

Dariusz Łukaszewski – Wójt gminy Kadzidło

Tak naprawdę mój sposób na szkołę jest bardzo prosty: wrażliwość, cierpliwość, codzienna praca, wyrozumiałość, przekonanie, że świat jest różnorodny, tak jak różni są ludzie, do tego patriotyzm i własne świadectwo, czyli zgodność poglądów i czynów.

Ocena pracy szkoły jest konieczna, ale musi pozostawać procesem niezwykle subtelnym oraz dyskretnym. Polska szkoła, po wielu latach zmian, które osobiście oceniam jako pozytywne, ciągnie za sobą cień szkoły peerelowskiej, autorytarnej, słabej nie tylko z powodu chwiejności programowej, lecz

także – ciągle jeszcze – niedostatków podmiotów tworzących środowisko szkolne.

Nietrudno dostrzec nauczycieli, którzy zrezygnowali z inteligenckiego etosu, okazują niewiarę w sens pracy i frustrację wynikającą ze słabej pozycji finansowej czy nieustannych zmian. Rodzice są często obojętni, często roszczeniowi, chociaż także świadomi rzeczywistej wagi, jaką pełni (stara się pełnić) szkoła. Uczniowie wyraźnie popadają w stan intelektualnego rozleniwienia, tylko nieliczni oddają się pasjom, a demografia zniechęca do systematycznej pracy – daje

gwarancję dalszej edukacji w (przynajmniej z nazwy) prestiżowych szkołach. Samorządy są zazwyczaj podzielone w swoich priorytetach, oświata rzadko zajmuje w refleksji samorządowej poczesne miejsce. Te słabości są dosyć wstydlive, często skrywane, jednak powinny być dostrzegane, diagnozowane, wnikliwie odczytane przez ewaluatorów w długiej perspektywie czasu, a więc jako zaszłości wieloletnie, których nie sposób nadgonić. Wszystko to może rodzić, i w wielu przypadkach rodzi, strach przed ryzykiem ocen, także tych, które chcą uchodzić za neutralne. ▶

► Oczywiście widzę również ogromne szanse tego procesu – szkole potrzebne są zmiany. Rzeczywiście ważny jest dialog, który mógłby wiele wyjaśnić, pogłębić samą refleksję o lokalnej oświacie. Jednak ewaluatorzy muszą uważać na niebezpieczeństwo natrafienia na system klientalny bądź toksyczny, w którym skłócone grupy, nieżyczliwe frakcje nauczycielskie czy skonfliktowane grupy rodziców mogą próbować zniekształcić obraz, obniżyć rangę samej szkoły, osłabić jej wizerunek lub przeciwnie – mogą spotkać szkoły nastawione raczej nie na świadome doskonalenie, ale na chwilowy sukces, wysoką ocenę, narcystyczne pragnienie uznania. Po prostu takie, które zamiast chcieć dowiedzieć się czegoś ciekawego (dobrego i złego) o sobie, poddają się presji właściwego wizerunku, tendencyjnie zabiegają o jak najlepszą notę. Ewaluatorzy są zazwyczaj doświadczonymi nauczycielami, wieloletnimi pracownikami kuratoriów, posiadają zapewne odpowiednie instrumenty do weryfikacji swoich badań, muszą jednak stale pamiętać, że badają struktury zamknięte, trwające często przez wiele lat w niezmięnielnej formie. Świadomość tych ograniczeń powinna towarzyszyć pracy ewaluatorów.

Jawność jest znakomita w społecznościach dojrzałych i życzliwych. Jeżeli jestem sceptyczny, to mój sceptycyzm wynika z zagrożeń wskazanych powyżej. Powinniśmy

dbać, aby takie oceny nie były pretekstem do podcinania skrzydeł dyrektorom, nauczycielom, którzy cierpliwością i sumiennością próbują stale uzyskiwać wyższą jakość. Stałe porównywanie i nadmierny krytycyzm to przecież polska specjalność. Mądrzy samorządowcy, to znaczy ci, którzy mają szacunek do edukacji, doceniają rolę szkoły, dobrze odczytują słabe i mocne strony poszczególnych szkół/ placówek. Wystarczają wizyty, rozmowy, rozsądek, obserwacje, śledzenie losów absolwentów, by wyrobić sobie solidne zdanie. Czasami niewielki postęp, który w raportach i tak umiejscawia szkołę dosyć nisko, jest w rzeczywistości większym sukcesem niż trwanie przez niektóre szkoły na bezpiecznej pozycji, w gruncie rzeczy dowodzącej stagnacji. Tak więc upowszechnienie raportów bez kształcenia umiejętności ich odczytywania może nie spełniać przypisywanej im roli. Z drugiej jednak strony w społeczeństwie demokratycznym jawne oceny, w tym oceny społeczne, są jednym z wyznaczników poziomu demokratyzacji. Taka oceną są przecież m.in. wybory wójtów.

Wzmacnianie roli społeczności profesjonalistów i zwiększania profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, czyli odchodzenia od biurokratycznych ograniczeń możliwości ich działania, to moim zdaniem właściwy kierunek zmian, choć na

razie dzisiaj trudno uznać to za powszechną prawidłowość. Wspomniane zaszłości opóźniają ten ważny proces. Karta Nauczyciela pozostaje dokumentem anachronicznym, który powstrzymuje pożądane zmiany. Część nauczycieli nie podejmuje się roli eksperckiej, są często wypaleni, zbyt ostrożni, konformistyczni, zmanierowani. Wobec takich „mistrzów” młodzi ludzie tworzą coraz odleglejszy archipelag, inaczej mówiąc, inaczej myślą, inaczej postrzegają świat. Widzą w nauczycielach nie ekspertów, ale zmęczone osoby z odległej przeszłości. Pojawia się jakaś bolesna rozbieżność, tak jakby wóz oświatowy ciągnęły rączy rumaki, ale każdy w swoją stronę. Z pewnością wielu szkołom, może raczej wielu cudownym nauczycielom, udało się mocno zaznaczyć swoją obecność, ale tacy eksperci byli w szkołach zawsze, w starożytności również, jeszcze na długo przed nowoczesnymi reformami. Uczniowie potrzebują nauczycieli z autentycznym autorytetem, jasnych, precyzyjnych, dosyć konserwatywnych zasad oraz prawdziwej wolności w tych sferach życia szkolnego, w których mogą ją uzyskać. W tym sensie precyzowanie przez państwo potrzeb uczniów postrzegam jako szansę, z zastrzeżeniem, że przedsięwzięcie to powinno być bardzo rzetelne, dialogowe, czyli nastawione na szerokie konsultacje, pokorne zrozumienie racji partnerów (rodziców, uczniów, samorządów), zrozumienie trady-►

► cji narodowych i państwowych, ostrożne przyjmowanie różnych mód edukacyjnych itp. Propozycja potrzeb ucznia powinna być także poddawana okresowym modyfikacjom i korektom. Oczywiście fakt, że przez wiele lat państwo uciekało od jednolitego weryfikowania stopnia realizacji zadań szkoły należy uznać za demoralizujący.

Odejście od tej obojętności, która psuła szkołę, należy uznać za fundamentalną, pozytywną zmianę, przy czym stale trzeba podkreślać, że dojrzałe relacje pomiędzy państwem a szkołą nawiążą się jedynie wtedy, gdy państwo będzie dojrzałe i dojrzałe staną się podmioty tworzące szkołę. Rozpoczęcie zmian w szkole stwarza realną szansę na podniesienie jakości pracy placówki. Dobrze, że szkoła staje się czytelniejsza, że łatwiej będzie zrozumieć i dowiedzieć się co winno stać się z uczniami na końcu procesu edukacyjnego, jakie wymagania uczeń napotka i z jakim oczekiwaniem musi się zmierzyć. To z pewnością atuty obecnych rozwiązań. Można się obawiać, czy rodzice i nauczycie-

le zechcą w tych propozycjach doszukać się prawdziwej troski o los dzieci, czy też odrzucą je jaką kolejną biurokratyczną superatę. Stąd niezbędna jest duża akcja informacyjna kierowana do tych właśnie środowisk.

Czy zaproponowanie wymagań oraz procedur sprawdzania poziomu ich spełniania jest próbą profesjonalnej autonomii? W szkołach już mocnych na pewno tak. Natomiast w szkołach słabych, leniwych, bez zasad, skłóconych, rozpolitykowanych, sfrustrowanych, intelektualnie mało ambitnych uzyskanie takiego stanu wymaga czasu i nie lada wysiłku. Samozarządzanie (autonomia) szkołą w zakresie wyznaczonym poprzez wymagania wobec szkół to z pewnością szansa, która jak każda przygoda wiąże się z wolnością, ryzykiem i kilkoma niewiadomymi. Czy umiejętność samozarządzania da się zadekretować?

W każdym razie samo pojęcie autonomii wydaje się wartością pozytywną, a właściwie pozytywnym zadaniem, które pewnie bę-

dzie realizowane, nim stanie się powszechną rzeczywistością, przez wiele jeszcze lat.

Przykład szkół funkcjonujących na terenie gminy Kadzidło dowodzi, że współpraca między środowiskiem szkolnym i samorządowym oraz mądrymi, cierpliwymi ewaluatorami przynosi owocne zmiany: rośnie podmiotowość dyrektorów, wyraźnie aktywizują się rady pedagogiczne oraz rodzice, zaś uczniowie świadomie wspierają te działania, w których widzą autentyczny cel oraz troskę o los wspólnoty szkolnej czy lokalnej. Podkreślam rolę ewaluatorów działających prawie niezauważalnie, niezmiennych się w inkwizytorów. Dlatego też ich dobór powinien być szczególnie przemyślany, łączący doświadczenie pedagogiczne i życiowe z ogromną wrażliwością. Gdyby ewaluatorzy odwiedzający naszą gminę nie posiadali tej przewagi, nie osiągnęlibyśmy większości pozytywnych zmian, które napawają nas radością oraz ogromną nadzieją.

Ewaluacja z punktu widzenia samorządowców cz. 2

Zbigniew Kamiński – Starosta Ostrowski

Uważam, że przyjęte przez MEN rozwiązania, formułujące m.in. zakres wymagań wobec szkół i placówek, idą w dobrym kierunku. Zawierają określenie oczekiwa-

nego stanu w systemie oświaty i wskazują tendencje rozwojowe. Dają tym samym szkołom/placówkom możliwość podejmowania decyzji szczegółowych, mobili-

zując dyrektorów i rady pedagogiczne do realizowania działań oraz poszukiwania sposobów, które pozwolą sprostać tym wymaganiom. ►

► Takie rozwiązania zmuszają szkoły/placówki do prowadzenia różnego rodzaju analiz, pozwalających na prowadzenie działalności zgodnie z lokalnymi potrzebami i możliwościami. Mobilizują dyrektorów do efektywnej pracy, stawiając przed nimi nowe wyzwania i pociągają ich do odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Z praktyki eliminują działania rutynowe. Trafnym rozwiązaniem jest również uspołecznienie procesu oceny pracy szkoły i prowadzenie ewaluacji zewnętrznej – m.in. w formie dialogu szkoły/placówki ze środowiskiem lokalnym – z zastosowaniem jawności procedur, kryteriów ewaluacji, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji. Takie procedowanie oceny

pracy (wywiady, rozmowy, obserwacje, ankiety) daje możliwość szerszego spojrzenia na szkołę/placówkę i jej problemy nie tylko z punktu widzenia organu prowadzącego, ale także wielu innych podmiotów, na co dzień współpracujących ze szkołą/placówką.

Dla organu prowadzącego cennym materiałem są raporty z ewaluacji. W naszym powiecie ewaluacja zewnętrzna odbyła się w 6 szkołach. Zarząd Powiatu analizuje raporty na bieżąco, zwłaszcza zawarte w nich informacje nt. poziomu i stopnia spełniania wymagań przez szkołę/placówkę oraz wyciągnięte wnioski. Na tej podstawie możemy formułować własne opinie, mobilizować

dyrektorów do podejmowania działań, w wyniku których praca szkoły będzie doskonalsza, a w przyszłości podwyższone zostaną poziomy spełniania wymagań. Jest to także materiał, który może i powinien być wykorzystywany przy ocenianiu dyrektorów szkół/placówek oraz stosowaniu zależnych od organu prowadzącego form nagradzania i wyróżniania. Zapoznanie się z raportami z ewaluacji w innych szkołach i placówkach dzięki ich dostępności w internecie daje możliwość porównywania i określenia miejsca naszych szkół/placówek w województwie i w kraju. Takie analizy pomagają w stosowaniu własnych rozwiązań.

Spostrzeżenia po analizie raportów z ewaluacji zewnętrznych

Wielkopolski Kurator Oświaty i wicekuratorzy

Szkoły osiągające wysokie efekty kształcenia uczniów

1. Rzetelnie i wszechstronnie analizują wyniki kształcenia, stosując jakościowe oraz ilościowe metody analiz. Wyniki analiz służą wszystkim nauczycielom i są konsekwentnie wdrażane.
2. Rozpoznają potencjał uczniów, ich możliwości, zainteresowania i talenty. W razie trudności organizują indywidualne wsparcie dla każdego ucznia.
3. Konstruują bogate i różnorodne oferty edukacyjne w oparciu o własne rozwiązania organizacyjne i podstawę programową, uwzględniając potrzeby i możliwości uczniów; starannie dobierają programy i metody pracy, a działania nauczycieli są spójne z ofertą, przyjętymi zasadami i programami pracy. Zajęcia pozalekcyjne są interesujące i uczniowie chętnie w nich uczestniczą.
4. Wymagają od nauczycieli stosowania
5. metod pracy opartych o doświadczanie – uczniowie mogą się swobodnie wypowiadać, mają prawo do pomyłki i poprawy swoich osiągnięć; stosują motywacyjne systemy wewnętrznego oceniania.
6. Analizują i monitorują swoją ofertę w celu jej uzupełniania i modyfikowania.
7. Stawiają na nowatorstwo oraz innowacyjność nauczycieli.

- ▶ 7. Zalecają nauczycielom współpracę w zespołach, którzy mają wówczas poczucie odpowiedzialności za efekty kształcenia.
8. Nawiązują współpracę z rodzicami, różnymi organizacjami i instytucjami działającymi na rzecz szkoły.
9. Realizują koncepcję nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły, który w znaczący sposób przyczynia się do podniesienia jakości pracy nauczycieli.
10. Wprowadzają zmiany oraz monitorują i oceniają ich efekty.
11. Zachęcają nauczycieli do doskonalenia się, korzystania ze starannie dobranych ofert szkoleń i kursów oraz wdrażają nabyte przez nich umiejętności.

Szkoły o niskich wynikach osiągniętych podczas egzaminów zewnętrznych i niskich ocenach ewaluacji

Obserwowane różnorodne trudności wyrażają:

Efekty pracy szkoły

1. Nie są wdrażane wnioski z analizy wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.

2. Często wnioski z analizowania wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego nie przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia, bo niska jest efektywność prowadzonych działań, a w konsekwencji osiągnięcia uczniów nie są zadowalające.

3. Brakuje jakościowych metod analizy wyników egzaminu (choć dyrektorzy i nauczyciele deklarują ich przeprowadzanie). Dokonywane analizy najczęściej uwzględniają możliwości rozwojowe uczniów w kontekście środowiskowym i rodzinnym. Rzadziej pojawiają się: motywacja uczniów, przeciążenie pracą lub frekwencja uczniów na zajęciach. Nie analizuje się (lub nie ujawnia wyników analiz) pracy konkretnego nauczyciela i jego frekwencji, liczby nieodbytych lekcji itp. W opisach analiz szkolnych zazwyczaj brakuje dowodów odnoszenia się do czynników indywidualnych.

4. Analizy, nawet bardzo drobiazgowo, ograniczają się do ogólnikowych celów, nie wyrażają się w konkretnych celach operacyjnych wyposażonych w system wskaźników i kryteriów sukcesu – nie wpływają na postęp edukacyjny i nie świadczą o jakości pracy szkoły. Sformułowanie wskaźników, których monitorowanie będzie efektywne, to zadanie

trudne i musi być wykonane z uwzględnieniem specyfiki szkoły. Nie ma rozwiązań uniwersalnych. W jednej szkole wskaźnikiem może być liczba przeprowadzonych egzaminów próbnych, w innej – liczba godzin zajęć wyrównawczych czy liczba prac pisemnych z języka polskiego – jeśli zbadaliśmy, że są to działania skuteczne. Kryteria sukcesu powinny odnosić się do postępu edukacyjnego.

5. Formułowane wnioski w raportach są bardzo ogólnikowe, np.: „uczyć ortografii na wszystkich przedmiotach”, „ćwiczyć czytanie ze zrozumieniem”. Takie wnioski mają charakter strategiczny, nie dokonuje się ich operacjonalizacji; nie przekonują też o praktycznym wymiarze analiz. Konkretnie są wnioski szkół zawodowych (np. monitoruje się frekwencję uczniów i wyniki pracy w serwisach, ćwiczy się autoprezentację).

6. Nauczyciele wszystkich badanych szkół, podejmując analizy i działania, skupiają się na uczniach z trudnościami, pomijając lub marginalizując uczniów szczególnie uzdolnionych.

7. W badanych szkołach opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności najwyższej oceniają nauczyciele gimnazjów.▶

► Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych wskazują na niski poziom opanowania wiadomości i umiejętności opisanych w podstawie programowej.

8. Co czwarty badany gimnazjalista ocenił, że zajęcia lekcyjne, w których uczestniczył w dniu ankietowania nie były dostosowane do jego możliwości.

9. Szkoła widzi przyczyny słabych wyników nauczania w problemach rozwojowych dzieci oraz w braku ich motywacji do nauki, natomiast rodzice i partnerzy szkoły odnoszą je do środowiska i pracy nauczycieli.

Procesy zachodzące w szkołach

1. Brak spójności działań nauczycieli i innych pracowników z koncepcją pracy szkoły.

2. Oferta edukacyjna nie jest spójna z podstawą programową, odnotowano brak systematycznych działań realizujących wymagania podstawy programowej.

3. Oferta szkoły nie uwzględnia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, np. w przedszkolach zaobserwowano przewagę działań opiekuńczych nad zapewniającymi rozwój procesów poznawczych, społecznych i emocjonalnych dziecka.

4. Oferta edukacyjna nie spełnia oczekiwań uczniów w zakresie rozwoju ich zainteresowań. Szkoła nie diagnozuje zainteresowań uczniów.

5. Koncepcja pracy szkoły bardzo rzadko jest analizowana i modyfikowana; modyfikowanie oferty wynikało jedynie ze zmian prawnych powszechnie obowiązujących; częściej nie wprowadzano żadnych zmian. Nie wprowadzano także żadnych rozwiązań świadczących o innowacyjności nauczycieli.

6. W szkole nie realizuje się nowatorskich rozwiązań programowych.

7. Organizacja procesów edukacyjnych nie sprzyja uczeniu się, np.: plan lekcji nie zachęca do uczenia się, zajęcia dla uczniów są nierównomiernie rozłożone; uczniowie nie potwierdzają opinii nauczycieli dotyczących stosowania podczas lekcji aktywizujących metod nauczania i pracy w grupie.

8. Nauczyciele stosują mało zróżnicowane metody motywowania uczniów, w opinii uczniów zajęcia są mało interesujące, stąd brak zaangażowania uczniów w zajęcia lekcyjne, a niektóre działania szkoły wpływają na obniżenie motywacji uczących się.

9. Nauczyciele nie rozmawiają z uczniami o ocenianiu, przyczynach sukcesów lub trudności.

10. Nie występuje indywidualizacja procesu nauczania, nauczyciele nie podają informacji zwrotnej o postępach uczniów w nauce, uczniowie nie mogą liczyć na pomoc, gdy występują trudności w nauce.

11. Brakuje współpracy nauczycieli i uczniów w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych, rodzice uważają, że nauczyciele nie uwzględniają opinii uczniów dotyczących tematyki lub sposobu prowadzenia zajęć, nauczyciele nie pytają uczniów o opinię, w jaki sposób chcieliby się uczyć.

12. Brakuje współpracy nauczycieli z uczniami w realizacji programu wychowawczego, uczniowie nie biorą udziału w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole.

13. Mała liczba uczniów w oddziale nie musi oznaczać lepszych wyników kształcenia.

14. Nie wszyscy uczniowie traktowani są przez nauczycieli jednakowo.

Funkcjonowanie szkoły w środowisku

1. Rodzice w niewielkim zakresie uczestni-

Publikacje ORE



[Publikacja do pobrania](#)

► czą w działaniach organizowanych przez szkołę, nie biorą udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły.

2. Nie ma dobrych relacji pomiędzy dyrektorem i nauczycielami a rodzicami, opinie rodziców nie mają wpływu na działania szkoły.

3. Nie jest zorganizowana współpraca, brak informacji dla rodziców o godzinach dyżurów dyrekcji szkoły i nauczycieli.

4. Sporadycznie wykorzystuje się informacje o losach absolwentów.

Zarządzanie

1. Nauczyciele nie uczestniczą w żadnych formach doskonalenia zawodowego dotyczącego metod i form pracy zespołowej.

2. Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły w niewielkim stopniu przyczynia się do podnoszenia jakości pracy szkoły.

3. Dyrektor szkoły zbyt liberalnie odnosi się do kwestii nadzoru nad nauczycielami

i stosowanymi przez nich metodami.

4. Nauczyciele stanowią zbiór jednostek, a nie jednolity zespół.

5. Nauczyciele niechętnie angażują się w ewaluację wewnętrzną.

6. Wnioski z nadzoru pedagogicznego nie przyczyniają się do wprowadzenia zmian w funkcjonowaniu szkoły, są deklarowane, a nie realizowane.

Refleksje dotyczące zmian w nadzorze pedagogicznym

Anna Łukaszewska – Kujawsko-Pomorski Kurator Oświaty

Dzieląc się refleksjami na temat zmian w nadzorze pedagogicznym, podkreślam ich najcenniejszy walor – systemowy charakter przyjętego rozwiązania. Wykorzystuje ono nowoczesne narzędzia – internetową platformę do ewaluacji i kontroli oraz zadania wykonywane online. Do innych zalet należą między innymi: określenie przez państwo wymagań kierowanych do szkół/placówek, jawność narzędzi, a także zawarta w nowej koncepcji idea demokratyczna.

Należy pamiętać, że zmiany w nadzorze pedagogicznym wprowadzono dopiero 3 lata

temu i oczywiste jest, że chcąc zapewnić jego skuteczność, trzeba je upowszechniać, a przede wszystkim zrozumieć. Tu niezbędny jest czas, którego jedni potrzebują więcej, inni mniej.

Ważną nowością jest sporządzanie raportu z ewaluacji zewnętrznej, który później przekazywany jest szkole/placówce i publikowany na stronie internetowej [System Ewaluacji Oświaty](#). To kluczowy dokument o dużym znaczeniu dla rozwoju szkoły/placówki, pomaga bowiem w wyznaczeniu kierunku dalszych działań z poszanowaniem jej autonomii.

Istotnym warunkiem skuteczności nadzoru pedagogicznego w formie ewaluacji jest analiza wyników raportu, zaplanowanie działań i zrozumienie przez społeczność szkolną idei i znaczenia tej formy nadzoru. Podczas prezentowania radzie pedagogicznej wyników raportu spotkałam się z jego pozytywnym odbiorem przez nauczycieli i stwierdzeniem: „Nie wiedzieliśmy, że to nas wyróżnia...”. Zaskoczenie nauczycieli wynikało z różnicy między oceną dokonaną przez nich w szkole a tym obszarem wyartykułowanym w wynikach ewaluacji zewnętrznej. Innym przykładem obrazującym rolę raportu jest przedstawienie w nim ►

► dążenia szkoły do autonomicznego działania. Jeśli informację tę uznano za ważną i zawarto w raporcie, dowodzi ona dużego znaczenia autonomiczności szkoły.

Ewaluacja jako forma nadzoru istotna jest też dla lokalnej społeczności, ponieważ daje możliwość dokonania ogólnej charakterystyki szkół i placówek w skali województwa czy gminy. Publikowanie raportów w internecie stanowi źródło informacji o pracy szkoły, zobowiązuje do utrzymania wysokiego poziomu spełniania wymagań lub podejmowania działań w celu ich osiągnięcia. Ewaluacja jest także diagnozą potrzeb w polityce oświatowej – regionalnej czy lokalnej, ale uwarunkowaną analizą wyników raportu, który stanowi punkt wyjścia określający kierunki rozwoju uczenia.

Aby ewaluacja spełniła swoją rolę, a jej idea była czytelna, szkoła powinna inicjować spotkania, zwłaszcza z nauczycielami i rodzicami, których celem będzie dyskusja nad

wynikami raportu. Jest to warunek *sine qua non*, by wszyscy rozumieli tak samo, mogli się wypowiedzieć, a dzięki temu bardziej identyfikować ze swoją szkołą/placówką.

Zaletą ewaluacji jest uspołecznienie procesu oceny, na co składają się wypowiedzi uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników, partnerów szkoły, zawarte w ankietach i wywiadach, a na końcu dyskusja z radą pedagogiczną na temat wyników raportu. W wypowiedziach partnerów szkoły zauważyłam, jak bardzo się z nią identyfikują i często angażują w poszukiwanie argumentów świadczących o jej dokonaniach. Zaproszenie do aktywnego udziału w ewaluacji zarówno rodziców, jak i partnerów szkoły/placówki pokazuje im znaczenie ich opinii o szkole, utwierdza w przekonaniu, że mogą mieć rzeczywisty wpływ na życie szkoły.

Ewaluacja poprzez uspołecznienie procesu jest formą nowoczesnego zarządzania, polegającego między innymi na interakcjach

z innymi podmiotami. Cała społeczność szkolna i środowisko lokalne mają prawo i obowiązek ponosić odpowiedzialność za efekty pracy szkoły.

Doceniam propozycje zmian w nadzorze pedagogicznym – są potrzebne. Chociaż truizmem jest stwierdzenie, że świat się zmienia, jednak naprawdę tak się dzieje, więc i system oświaty musi sprostać nowym wyzwaniom. Przy tym warto jeszcze pamiętać, że osiąganie celów ułatwia współpraca. Mam nadzieję, że liderzy i edukacyjni przywódcy będą o tym pamiętać w swojej pracy związanej z jakością edukacji. Wszystkim zainteresowanym edukacją i jej odbiorcom życzę optymizmu w pokonywaniu trudności, cierpliwości w oczekiwaniu na efekty, a także zaangażowania we własne doskonalenie. Pamiętajmy też, że są kraje, gdzie ewaluacja funkcjonuje już 16–20 lat i wciąż jest modyfikowana. A więc wszystko jeszcze przed nami...

Czy procesy edukacyjne realizowane w szkołach i placówkach mają charakter zorganizowany? Refleksje z przeprowadzonych badań ewaluacyjnych

Jolanta Lenkiewicz-Broda – wizytator w Kuratorium Oświaty w Białymstoku

Mam prawie za sobą kolejny rok szkolny, w którym realizowałam ewaluację – nową formę nadzoru pedagogicznego, na temat

której nadal toczą się liczne dyskusje, czasami nawet burzliwe. Wielu z nas zadaje sobie pytania: Czy warto? Jaką rolę odgrywa lub

odegra ewaluacja w rozwoju i poprawie jakości pracy polskich szkół? Czy z tych badań wyniknie coś cennego? ►

▶ Analiza wyników ewaluacji pozwala na stwierdzenie, że jednym z wymagań słabiej realizowanych przez szkoły jest wymaganie 2.3., zgodnie z którym: „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z 2009 Nr 168, poz. 1324).

Tutaj szkoły mają jeszcze wiele do zrobienia, szczególnie w zakresie:

- roli uczniów w organizacji procesów edukacyjnych oraz ich wpływu na te procesy;
- stosowania w praktyce zróżnicowanych metod nauczania (nauczyciele wymieniają ich mnóstwo, czego nie potwierdzają obserwacje zajęć lekcyjnych);
- wspierania uczniów poprzez systematyczne udzielanie im pełnej informacji zwrotnej dotyczącej procesu oceniania.

Respondenci pytani o wpływ uczniów na proces edukacyjny najczęściej wskazują na potrzebę zmiany terminu klasówek, sprawdzianów, czasami na możliwość pracy w grupach lub wykonania dodatkowej pracy na wyższą ocenę lub jej poprawę. Wymieniane przez badanych, wspólnie wypracowywane z uczniami, zmiany dotyczą głównie oferty zajęć dodatkowych, imprez i uroczystości.

W wielu szkołach trudno szukać prawdziwego dialogu nauczycieli z uczniami. Pokutuje przeświadczenie, że za organizację i przebieg procesu kształcenia odpowiedzialny jest wyłącznie nauczyciel. Najczęściej wyrażana jest opinia: „Nauczyciel ma uczyć, uczeń słuchać i się uczyć”. Podczas prowadzonych przeze mnie ewaluacji zdarzało się, iż zarówno rodzice, jak i nauczyciele byli zdziwieni pytaniem o wpływ uczniów na to, co się dzieje na lekcjach: „Przecież to nauczyciel o tym decyduje! To jego kompetencje!”.

Refleksji wymagają też odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy ktoś dzisiaj pomógł ci zastanowić się, czego się nauczyłeś?”. Na ich podstawie można wysnuć wniosek, który – niestety – potwierdzają obserwacje zajęć: rzadko się zdarza, by elementem lekcji było podsumowanie zdobytej wiedzy. Również informacja zwrotna otrzymywana przez uczniów oraz wskazówki dotyczące uczenia się odnoszą się zwykle do trudności w nauce – pokazują, co uczeń zrobił źle, jak i kiedy może to poprawić, natomiast rzadko mówią o jego sukcesach i możliwościach.

Dlaczego wymaganie „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany” jest ważne?

Postęp cywilizacyjny, powszechny dostęp do informacji, w tym nowoczesnych tech-

nologii komunikacyjnych, stawiają przed współczesną szkołą i całym systemem oświatowym zupełnie inne zadanie – przygotowanie uczniów do nowej rzeczywistości. Aby działania szkoły przyniosły sukces, musi ona wzmacniać zaangażowanie uczniów w proces edukacyjny oraz ich poczucie wiary w siebie: „W dobrej szkole nauczyciel współpracuje z uczniem, angażując go w proces podejmowania decyzji oraz ustalanie i wspólne realizowanie celów”.

Profesor John MacBeath uważa, że: „Przywództwo jest kluczowe w kreowaniu klimatu przyjaznego ewaluacji i rozwojowi, jednak najsilniej działa, gdy rozkłada się na wszystkich, kiedy każdy podejmuje inicjatywę i przejmuje dowodzenie w stosownych okolicznościach i sytuacjach. Przywództwo dla uczenia się powinno być oparte na współpracy, dialogu i wzajemnej odpowiedzialności”. Tak więc możliwość udziału ucznia w jego własnej edukacji powinna być elementem kultury każdej szkoły.

Uwzględnianie jego opinii na temat przebiegu procesu nauczania ma ogromny wpływ na kształtowanie pozytywnych postaw, rozwijanie kreatywności i systematyczne przejmowanie odpowiedzialności za własny rozwój. Zaangażowanie uczniów w procesy zachodzące w szkole – zarówno dotyczące nauczania, jak i respektowa-

► nia norm społecznych oraz kształtowania postaw – jest we współczesnej szkole koniecznością, a zarazem elementem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu.

Bardzo istotna jest też motywacja, która dotyczy tak ucznia, jak i nauczyciela. Zadaniem nauczycieli jest tworzenie klimatu motywacji, który może pomóc w lepszym zrozumieniu siebie i uczniów oraz sprawić, że praca będzie bardziej satysfakcjonująca dla obu stron. Współczesna szkoła to szkoła oparta na dialogu. Panujące w niej wzajemne relacje, między innymi na płaszczyźnie

nauczyciel – uczeń, to jedna z podstaw efektywnego nauczania. H. Wenzel powiedział: „Dobrej szkoły nie można stworzyć przez naukowe, wysokie kwalifikacje, w procesie nauczania zawsze chodzi o interakcje, o poglądy ludzi, o stosunki panujące między nimi i sposób komunikowania się”.

Kluczową rolę w efektywności zachodzących w szkole procesów edukacyjnych odgrywa ich właściwe zaplanowanie oraz monitorowanie realizacji. Niezbędna jest działalność zespołów nauczycielskich oraz wspólne podejmowanie decyzji, co umożliwi

liwia skuteczną pracę nauczycieli z uczniami, a tym samym osiągnięcie zamierzonych celów.

W tym kontekście chciałabym przytoczyć znaną mi myśl o edukacji: „Dobra szkoła to już nie ta, która może poszczycić się jedynie wysokimi efektami kształcenia w kolejnych przedmiotach (...) dziś za dobrą szkołę uznaje się taką szkołę, w której nad przebiegiem się w pojedynkę każdego z nauczycieli (...) zaczyna górować działanie zespołowe o wytyczonym wspólnie kierunku rozwoju i odpowiadającym mu planie”.

Refleksje dotyczące nowego nadzoru pedagogicznego

Elżbieta Walkowiak – Wielkopolski Kurator Oświaty

Oczywiście w pełni akceptuję założenia reformy, jednak po upływie dwóch lat i przeczytaniu około 300 raportów z ewaluacji oraz bardzo wielu protokołów kontroli wiem, że drobne poprawki trzeba wprowadzić, zwłaszcza w systemie ewaluacji. Uważam, że konieczna jest zmiana rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego, a właściwie załącznika do niego, dotyczącego nowych sformułowań określających wymagania. Trzeba też skupić uwagę na narzędziach nadzoru pedagogicznego. Ciągłego doskonalenia wymaga język raportów, w szczególności sporządzanych

przez wizytatorów. W Poznaniu poświęcamy dużo czasu temu zagadnieniu, a ja osobiście angażuję się w pracę zespołów wizytatorów. W ramach naszych działań zaplanowaliśmy szkolenia:

- pisanie bezwzrokowe – jak pisać na komputerze bez patrzenia na klawiaturę;
- radzenie sobie w sytuacjach trudnych – zarządzanie stresem;
- zarządzanie konfliktem – radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych;
- organizacja i prowadzenie zebrań, dyskusji, wywiadów;

- argumentacja i perswazja – instrumenty skutecznej argumentacji podczas prowadzenia spotkań rad pedagogicznych;
- analiza wyników egzaminów zewnętrznych i oceniania wewnątrzszkolnego uczniów, z wykorzystaniem analiz i raportów;
- trening językowy – warsztaty z wykorzystaniem przykładów pochodzących z raportów;
- synteza i analiza tekstu w wymiarze praktycznym w celu doskonalenia spójności i przejrzystości raportu;
- formatowanie tekstu. ►

► Wizytatorzy korzystają też ze szkoleń zaproponowanych przez Krajową Szkołę Administracji Publicznej i – co najważniejsze – widzą możliwość stosowania zdobywanych umiejętności w codziennej pracy.

Bardzo dużym problemem jest wykorzystanie wyników ewaluacji. W 2011 roku powstał pierwszy raport wojewódzki. Liczba szkół poddanych ewaluacji była jednak zbyt mała (w Wielkopolsce w roku szkolnym 2010/2011 przeprowadzono 118 ewaluacji), stąd wnioski nie oddają pełnego obrazu rzeczywistości szkolnej. Najważniejsze jest jednak, aby szkoły – mając na względzie swój rozwój – same potrafiły wykorzystać wynik ewaluacji. O to głównie chodzi!

W kuratorium wykorzystujemy raporty z nadzoru pedagogicznego oraz inne wnioski, planując spotkania i narady z dyrektorami szkół i nauczycielami, przygotowując szkolenia w ramach grantów kuratora oświaty, podczas spotkań z pracownikami ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz w kontaktach z organami prowadzącymi. Niektóre wnioski z ewaluacji były omawiane na spotkaniach z rektorami wyższych uczelni, ponieważ bardzo nam zależy na lepszym przygotowaniu studentów do pracy w szkole.

Kuratorium wypracowało też system narad z przedstawicielami organów prowadzą-

cych, z którymi spotykamy się dość często, nawet kilka razy w roku. Są to robocze narady organizowane w Poznaniu i delegaturach. Cenią je sobie również organy prowadzące.

Zmiana sposobu sprawowania nadzoru pedagogicznego, jak każda zmiana, wymaga czasu. Naszym partnerom (jednostkom samorządu terytorialnego, dyrektorom) w dalszym ciągu brakuje wizytatora „anioła stróża”, który przybyłby do szkoły i coś odpowiedział. Z doświadczenia wiem, że często niewiele pomagał, ale przynajmniej nasze sumienia były uspokojone. Wizytator nie odwoływał się do przepisów prawa, np. dotyczących inicjatywy oceniania, bo czuł się współodpowiedzialny za stan panujący w szkole. W ten sposób można było unikać odpowiedzialności, konsekwencji i trwać... Teraz trzeba rozmawiać ze środowiskiem lokalnym i odpowiadać przed nim za efekty kształcenia. Jednak już dwa lata temu były krytyczne głosy o nowym nadzorze, w mojej ocenie, dużo silniejsze – a więc jesteśmy na dobrej drodze.

Coraz więcej organów prowadzących zdaje sobie z tego sprawę i dostrzega korzyści płynące ze zmian w nadzorze pedagogicznym. Gotowe są przyjąć odpowiedzialność za efekty kształcenia, ale boją się, że nie znajdą odpowiednich dyrektorów. Brak nam

bowiem rzeczywistych przywódców – dyrektorów liderów, którzy potrafią uaktywnić zespoły nauczycieli w celu sprostania wymaganiom współczesnej szkoły. Jednostki samorządu terytorialnego potrzebują wsparcia, ale ze strony ekspertów. Nie stać nas na bylejałość! Społeczeństwo, rodzice oczekują profesjonalistów i ludzi odpowiedzialnych. Im większą autonomię dajemy szkołom, tym większą ponoszą odpowiedzialność i tym większe oczekiwania stawiane są dyrektorom. Niestety, jak zwykle lub jeszcze zbyt często, winni są „oni” lub „głupie przepisy”. Ale ja nie znam przepisu, który przeszkadzałby być mistrzem w pracy z uczniem, mistrzem dyrektorem i przywódcą.

Uspołecznienie procesu ewaluacji jest podstawą włączenia środowisk do procesu rozwoju szkoły oraz budowania poczucia współodpowiedzialności za efekty jej pracy. Jednak nie zawsze dyrektorzy szkół to rozumieją – znam przypadki manipulowania społecznością w celu dobrego zaprezentowania się, nawet „ustawiania” odpowiedzi na pytania ankietowe. Sądzę jednak, że to się z czasem zmieni, mimo że zmiany są trudne, a ta wymaga szczególnej dojrzałości.

Ważne jest, żeby raporty były czytane i służyły rozwojowi szkoły. Czy dyrektorzy, nauczyciele, rodzice wykorzystają wyniki ►

► ewaluacji do podnoszenia jakości kształcenia i wychowania? Czy nie skupią się jedynie na pobieżnej analizie opisu spełnienia wymagań? Czy współczesne szkoły nie ograniczają się do przygotowania uczniów do pisania testów? Ale to już inny temat..

Konieczne jest wspieranie szkoły, która po ewaluacji wewnętrznej lub zewnętrznej chce się doskonalić. Szansy upatruję w nowym kompleksowym wspomaganie rozwoju szkół. Jednak na efekty projektów „System doskonalenia nauczycieli oparty na

ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” czy „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym” musimy jeszcze trochę poczekać.

Raport *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*

Autorzy raportu próbują odpowiedzieć na pytanie, jak modernizować pracę polskich szkół oraz jakie zmiany i reformy systemowe wprowadzać, aby zbliżyć polską edukację do najlepszej na świecie.

Polskie wydanie przygotowano w ramach programu „Szkoła Ucząca Się” prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Raport pokazuje, jakie interwencje są

korzystne na odpowiednim etapie rozwoju systemu oświaty. Podpowiada, jak myśleć o reformach i wprowadza koncepcję dotyczącą poziomów rozwoju systemów oświatowych. Opisuje też zasadę, zgodnie z którą dla każdego poziomu rozwoju można wyróżnić charakterystyczny zbiór oddziaływań – interwencji. Autorzy raportu uznali, że pomiędzy rokiem 2000 a 2002 w Polsce udało się przejść z poziomu przeciętnego na dobry i po 2003 roku nasz kraj znalazł się

wśród systemów oświatowych będących na drodze od poziomu dobrego do bardzo dobrego.

Raport dowodzi, że poprawa oświaty zależy od trafności wyboru interwencji właściwych dla danego poziomu rozwoju systemu oraz postaw i zachowań liderów politycznych i edukacyjnych, a nie tylko nakładów finansowych.



Cyfrowa szkoła

Wybrane aspekty oceniania i ewaluacji w nauczaniu z wykorzystaniem e-learningu

Współcześnie zarówno nauczyciele, jak i badacze zauważają, że narzędzia – w tym te związane z wykorzystaniem intelektu, np. technologie internetowe – mogą zmieniać osobowość użytkownika. Dotyczy to nie tylko uzależniania, lecz także porządkowania rzeczywistości wokół siebie. Narzędzia oddziaływały na ludzi od zawsze, a nie od dziś wiadomo, że pod wpływem posługiwania się nimi przekształca się sposób działania człowieka, wyrabiają się określone nawyki, kształtuje się sposób myślenia, zmienia organizacja życia. Dlatego i narzędzia, i sposób ich używania są istotnymi elementami wychowania i edukacji. Nowe technologie mogą pomóc w rozwiązywaniu problemów szkolnictwa. W szczególności niełatwa dla kształcenia organizowanego w szkole jest kwestia ewaluacji, oceniania oraz istotny w tym kontekście problem indywidualizacji.

Wprowadzenie nie całkiem pedagogiczne

Rozważania rozpocznę od przytoczenia za Arnoldem Gehlenem myśli Paula Alsberga (występującej również u innych antropologów): „Od początku istnienia człowieka towarzyszy mu technika, niesie więc ona za sobą pierwotnie tyle inteligencji, ile ma on sam. Tę wewnętrzną zależność ukazują nam jeszcze bliżej Alsberg, Ortega y Gasset i inni, wyprowadzając niezbędną technikę z niedostatków narządów człowieka. (...) Byłby to przykład zasady zastępowania narządów, obok której występuje zasada odciążania narządów i zasada przekraczania ich wydolności. Kamień w dłoni odciąża i zarazem podnosi efekt bijącej pięści; wóz, dosiadane zwierzę odciążają nas w ruchu pieszym i znacznie przekraczają naszą wydolność” (Gehlen, 2001, s. 146).

Technika istnieje od momentu pojawienia się człowieka, a antropologia łączy jej obecność z naszymi potrzebami. Jednym z głównych powodów powstawania nowych technologii jest uświadamianie sobie istniejących problemów. Mechanizm ten dobrze ilustruje historia Talesa i kłopot ze zmierzeniem rzeki, który nieoczekiwanie zaowocował wykorzystywanym do dziś twierdzeniem o proporcjonalności odcinków, czy przypadek Archimedesusa i jego sławnej kąpieli – to dzięki niej nauka wzbogaciła się o prawo wyporności cieczy. Zwykle u zarańia jest cel, który chcemy osiągnąć, oraz przeszkody stojące na drodze do jego realizacji. Podobnie media elektroniczne, w tym internet, są narzędziem zastępującym czy odciążającym działania człowieka oraz zwiększającym ich efektywność. Nie oznacza to jednak, że technika – a więc i środki

masowego przekazu – nie może być źródłem udręki oraz przyczyną przekształcania kultury i cywilizacji (nie zawsze korzystnego, w szczególności z punktu widzenia odchodzącej epoki).

Rozwijająca się technologia prowadzi do zmian środowiska życia człowieka. Jak zauważa Romuald Dobrzeński, „postęp naukowo-techniczny, zwłaszcza w kierunku nowych elektronicznych mediów i multimediów, prowadzi do zmian nie tylko ludzi dorosłych, lecz także dzieci” (Dobrzeński, 2010, s. 45), natomiast Bronisław Siemieniecki podkreśla, że: „zanurzenie się współczesnej cywilizacji w mediach powoduje, że występuje coraz silniejszy związek naszych zachowań z wirtualnym światem” (Siemieniecki, 2002, s. 43). Badacze zjawisk medialnych podkreślają, że każde narzędzie, a tym



Program „Narodowy 2.0”

Zaproszenie dla wszystkich pracowników systemu oświaty do wzięcia udziału w bezpłatnych internetowych kursach języków obcych. Celem programu „[Narodowy 2.0](#)” jest upowszechnienie nowoczesnych multimediów edukacyjnych w systemie oświaty poprzez kształcenie językowe. Sposobem na jego realizację jest zaangażowanie w proces wdrażania tej innowacji szerokiego grona reprezentantów środowiska oświatowego.

► bardziej tak związane z intelektem, jak instrumenty przetwarzania informacji, zmienia osobowość użytkownika. Przekształca jego sposób działania, absorbuje czas, wyrabia określone nawyki, kształtuje sposób myślenia, zmienia organizację życia.

Współczesna edukacja powinna uwzględniać media nie tylko jako istotny element kultury czy innych zjawisk społecznych, lecz także jako skuteczne narzędzie – jednak ze wszystkimi konsekwencjami tego faktu. W szczególności ważne są tu nowe media, media cyfrowe, w tym internet. Jest to istotne, ponieważ, jak wskazują eksperci, „wykorzystanie komputera na lekcji doskonale stymuluje różnorodne sytuacje dydaktyczne, daje uczniom możliwość indywidualnej pracy i stymuluje do samodzielnego rozwiązywania problemów, dostarczając rozlicznych aktywizujących i mobilizujących bodźców” (Siemieniecki, 1994, s. 16, por. Siemieniecki, 1999).

Szkoła podstawowa czy gimnazjum, których zadaniem i celem działania jest ciekawe i skuteczne nauczanie (warto tu zauważyć, że uczyć oznacza tyle, co przekazywać wiedzę i mądrość, a nie jedynie zbiory informacji czy wiadomości), podobnie jak wszystkie instytucje związane z edukacją, napotykają podczas swoich działań szereg rozmaitych problemów. Możemy wśród nich wymienić:

- zróżnicowanie potrzeb i możliwości uczniów, mających odmienne wymagania;
- zróżnicowanie środowisk społecznych, z których pochodzą uczniowie;
- brak czasu na powtarzanie i utrwalanie wiadomości, co wiąże się m.in. z przeładowaniem programów, ale również ze zmęčeniem jednostajnością;
- brak wsparcia ze strony rodziców, którzy nie mają czasu i możliwości, aby pomagać dzieciom w nauce.

Problemy współczesnej szkoły były tematem wielu rozpraw i polemik, nie będę ich w tym miejscu streszczać czy komentować. Chciałbym natomiast zwrócić uwagę na potrzebę poszukiwania sposobów i narzędzi służących rozwiązywaniu problemów współczesnej szkoły.

Problem indywidualizacji i propozycja komplementarna

W szczególności niełatwa dla kształcenia organizowanego w szkole jest kwestia jednostkowego podejścia do ucznia. Stefan Mieszalski zestawia dwa problemy kluczowe dla takiej metody nauczania – jej warunki i wyniki – i opisuje cztery modele ujęcia indywidualizacji procesu kształcenia w relacji do przynoszonych przez niego rezultatów (Mieszalski, 2001). Podejście to zostało zilustrowane w tabeli 1. Wskazane w niej

modele, za wyjątkiem modelu A, mają swoje odniesienia w praktyce nauczania i tradycji dydaktycznej.

Model A nie byłby możliwy do zrealizowania na gruncie dydaktyki tradycyjnej. Umieszczono go w zestawieniu, ponieważ wynika z przyjętego schematu myślowego, nie ma natomiast odniesienia praktycznego. W tradycji dydaktycznej całkowicie bezpodstawne wydawało się oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się osiągną oni identyczne wyniki. Trzeba by założyć, że w takiej sytuacji cechy indywidualne uczniów albo nie wpływałyby na wyniki, albo nie miałyby znaczenia. Wróć jeszcze do tego modelu, ponieważ w świetle komplementarnej koncepcji kształcenia powstaje nowa perspektywa analizy tego zagadnienia, będąca potwierdzeniem założeń antropologii kulturowej przywołanych we wstępie do niniejszych rozważań.

Model B natomiast dotyczy placówek edukacyjnych, w których, w procesie organizacji warunków nauki, ignoruje się cechy indywidualne poszczególnych uczniów, co musi znajdować odzwierciedlenie w zróżnicowaniu osiąganych przez nich wyników.

Model C stanowi istotne wyzwanie dla edukacji organizowanej na bazie przekazów ►

		Wyniki	
		Jednakowe	Różne
Warunki	Jednakowe	A	B
	Różne	C	D

Tabela 1. Modele podejścia do indywidualizacji

► medialnych. Zakłada się w nim, że każdy uczeń otrzyma program dostosowany do własnych cech, co doprowadzi do ujednolichenia wyników nauczania. Przewiduje się, że będą one oczywiście bardzo dobre (nie należy tego jednak wiązać z ideą stuprocentowej zdawalności egzaminów lansowaną wspólnie z reformą 10-latką). Jest to metoda uniezależnienia wyników od tego, co młody człowiek wnosi ze sobą do szkoły. Wynika to ze zindywidualizowanej strategii nauczania dobranej do potrzeb ucznia oraz preferencji wynikających ze stylu uczenia się. W tradycji dydaktycznej odnajdujemy przykłady takiego postępowania m.in. w idei szkoły twórczej Henryka Rowida.

Model D jest typowy dla niektórych szkół alternatywnych czy eksperymentalnych, np. Summerhill Alexandra S. Neila, jego założenia w wielu punktach przypominają poglądy Édouarda Claparéde'a. Najistotniejszy wydaje się tutaj proces rozwoju i edukacji, gdyż to ze względu na niego organizuje się kształcenie. W takiej sytuacji wyniki odsunięte nieco na dalszy plan nie są najistotniejsze i mają prawo być zróżnicowane.

Polscy dydaktycy, m.in. Kazimierz Sośnicki czy Władysław Zaczynski, od dawna wskazywali, że tylko edukacja wielopłaszczyznowa, odwołująca się nie jedynie do sfery poznawczej, ale również do innych aspek-

tów psychiki (takich jak np. emocje) i tą drogą prezentująca poza wiedzą również system wartości i postaw, pozwoli wychować i wykształcić człowieka dobrze przygotowanego do przyszłego życia.

Niezbędne są poznanie intelektualne i przeżycie, a co za tym idzie – konieczna jest także aktywność, czyli działanie będące aktem woli. Połączenie faktów, a więc wiedzy o świecie i ludziach (wraz z ich prawdziwością poznawaną dzięki przeżywaniu) oraz emocji, uczuć i aktów woli staje się dla nas wartością „której chcemy bronić i dla której chcemy pozyskać innych” (Sośnicki, 1963, s. 139). To właśnie dzięki aktywności jesteśmy w stanie poznać rzeczywistość i określić jej wartość. Każde działanie zachodzi w relacji z innymi ludźmi i przyjmuje rozmaite formy, może być zabawą, grą, poszukiwaniami, wyznaniami, próbami.

We wspomnianych kontekstach technologii i indywidualnych potrzeb szczególnego znaczenia nabiera koncepcja kształcenia komplementarnego, której nazwę zaproponował Maciej Tanaś (Mischke, Stanisławska, 2006, s. 7). Wykracza ona poza to, co w tradycji e-learningu nazywano kształceniem równoległym (*b-learning*), zakłada się w niej, że „w toku procesu nauczania–uczenia się powinniśmy łączyć w sposób elastyczny kształcenie tradycyjne i charakterystyczną dla

niego komunikację bezpośrednią z kształceniem zdalnym wykorzystującym Internet i inne rodzaje mediów. Istotą kształcenia komplementarnego jest łączenie tych dwu trybów kształcenia tak, by poszczególne elementy były ze sobą komplementarne, czyli uzupełniały się wzajemnie. Szczególne miejsce wśród wspomnianych mediów zajmują komputer i Internet” (Czarkowski, 2009, s. 189).

Założeniem nowej koncepcji, stawiającej w centrum człowieka (ucznia), jest przekonanie, że nauczanie–uczenie się jest drogą rozwoju nie tylko poznawczego czy intelektualnego, lecz także osobowego. Założenie to odnosi się również do nauczyciela będącego w tym samym stopniu podmiotem tego procesu i podlegającego wynikającym z niego zmianom.

Kształcenie komplementarne jest metodą samorealizacji ucznia i nauczyciela pojmowanych jako osoby (por. Czarkowski, 2012), a każdy jego element powinien być dostosowany do promowanych umiejętności i wartości. Należy tu podkreślić, że sposób podejścia do pracy grupowej wpływa na charakter rezultatów uczenia się. Jak wykazują wyniki badań przeprowadzonych przez naukowców w różnych krajach, sam fakt organizacji tego typu zajęć nie oznacza konieczności podjęcia współpracy (Kaye, 1995, ►



► s. 192–223). W tej sytuacji kluczowe jest budowanie właściwego środowiska, które samo stanie się narzędziem kształcenia. Nowoczesna technologia cyfrowa pozwala na stworzenie wokół ucznia środowiska edukacyjnego pełnego wielu różnych komunikatów i informacji uczących.

Niezwykle ważną rolę mogą tu odegrać internet oraz platformy e-learningowe – wykorzystywane nie jedynie do uczenia na odległość, ale właśnie w nietypowy dla nich synchroniczny sposób. Kluczowa może stać się tu rola nauczyciela, który jest nie tylko strażnikiem tych skarbów, lecz także przede wszystkim przewodnikiem pozwalającym uczniowi odnaleźć właściwą dla niego drogę poznawania i zrozumienia rzeczywistości. Internet, z racji uwarunkowań związanych z produkcją i publikacją szkolenia (treści uczących), wymaga jednak od organizatorów kształcenia (nauczycieli, administracji oświatowej, innych osób przygotowujących kursy) starannego przygotowania prezentowanego materiału, ukazującego treści w sposób wielostronny.

Znaczącymi elementami realizacji komplementarnej koncepcji kształcenia są pobudzanie aktywnej i – najlepiej – twórczej postawy uczących się, jak również otwartość nauczyciela na ich potrzeby i oczekiwania. Ponadto istotny jest nienowemu już postulat pobudzania

ucznia do aktywności poznawczej i poszukiwań. Jednak, jak twierdzi Jerome S. Bruner, „by człowiek mógł wyszukiwać i znajdować prawidłowości i związki w otoczeniu, musi być on uzbrojony w oczekiwanie, że jest coś do wykrycia, a skoro oczekiwanie pobudzi go do działania, musi opracować sposoby szukania i znajdowania. Jednym z głównych wrogów takiego oczekiwania jest założenie, że w otoczeniu nie da się znaleźć niczego w rodzaju prawidłowości czy związków” (Bruner, 1978, s. 665–666). Zatem zadaniem przekazu musi być ukazanie związków, które można i warto poznać oraz zrozumieć. Duże znaczenie ma postulat konstruktywizmu wskazujący na budowanie struktury wiedzy przez uczącego się. Największy wróg tego procesu to nieuzasadnione przeładowanie programu nauczania. W tym przypadku zachodzi trudniejsza sytuacja poznawcza, np. brak stałej możliwości kontaktu, zadawania pytań itp., co przy mało spójnym przekazie może łatwo prowadzić do poczucia chaosu. W konsekwencji uczeń nie podejmie nawet próby zrozumienia problemu.

Odnosząc się do wcześniej omawianego **modelu A** – w którym indywidualizacja w tradycyjnym ujęciu była niemożliwa do osiągnięcia, a wprowadzenie jednakowych warunków ewokowało różne wyniki i jednocześnie wpływało na ich nieistotność – możemy zauważyć, że w świetle założeń

komplementarnych spojrzenie na indywidualizację ulega istotnej zmianie. Na gruncie tej koncepcji niebezpieczne staje się oczekiwanie, by przy jednakowych warunkach kształcenia wszyscy uczniowie mogli osiągnąć identyczne wyniki. Kluczem jest odwrócenie założeń. Przyjmując, że cechy indywidualne uczniów mają fundamentalne znaczenie dla wyników kształcenia, czynimy je punktem wyjścia do organizacji warunków procesu nauczania–uczenia się, by każdy uczeń mógł w nim odnaleźć odpowiednią dla siebie drogę realizacji celów. Przy czym warunki te są jednakowe dla wszystkich uczniów (por. Czarkowski, 2009, s. 182–200).

W swojej istocie koncepcja kształcenia komplementarnego jest szczególnie przyjazna uczniowi o specyficznych potrzebach edukacyjnych, wyjątkowych zainteresowaniach oraz wszystkim, którzy ze względu na zdolności, dysfunkcje, potrzeby czy pasje potrzebują specjalnie opracowanego toku nauki. Dotyczy to również problemu oceniania i ewaluacji. Przyjęcie założenia o zindywidualizowanym charakterze procesu edukacji ewokuje konieczność ewaluacji w zakresie jednostkowego podejścia do ucznia i wykorzystania stworzonych możliwości oraz konieczność indywidualizacji procesu oceniania przynajmniej w zakresie jego tempa. ►



► Próba konkretyzacji

Przykładem propozycji realizowanej w duchu kształcenia komplementarnego, łączącej tradycję polskiej szkoły i nowe technologie, jest [WSIPnet](#). Jest to platforma edukacyjna, z której obecnie mogą korzystać gimnazjaliści z klas pierwszych. Zaplanowano jednak rozwój przedsięwzięcia i już wkrótce baza materiałowa będzie służyła także uczniom szkół podstawowych i liceów. Wykorzystano tutaj z jednej strony możliwości stworzone przez nową technologię, z drugiej zaś – wielki dorobek oraz doświadczenie [Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych](#) w zakresie przygotowywania podręczników oraz publikacji edukacyjnych. Na podkreślenie zasługuje szczególnie to, że umieszczono tam sprawdzone i dobrze funkcjonujące ćwiczenia znane już wcześniej w wersji papierowej. Są one dostępne dla uczniów, nauczycieli i rodziców.

System sam na bieżąco sprawdza poprawność rozwiązania zadań, koryguje błędy i udziela informacji zwrotnej - ocenia. Efektem jest satysfakcja ucznia z dobrze wykonanej pracy, tym cenniejsza, że pojawia się bezwzględnie, a nie dopiero podczas następnej lekcji lub (jak również bywa) wcale.

Ważną cechą narzędzia jest również to, że zarówno uczeń, jak i nauczyciel lub rodzic łatwo może sprawdzić, które kompetencje

warto jeszcze poćwiczyć, a które opanowane są znakomicie.

Stosowanie tych rozwiązań oznacza dla uczniów:

- przyjazne środowisko uczenia się,
- brak przymusu czasowego,
- brak lęku przed ośmieszeniem się,
- możliwość powtarzania.

Warto także pamiętać, że metoda ta jest dobrym przygotowaniem do samokształcenia i pozwala zdobyć ważne kompetencje kluczowe w zakresie samodzielnego i świadomego kontrolowania i konstruowania własnej wiedzy, a także uczenia się zgodnie z oczekiwaniami, pragnieniami, zainteresowaniami czy samodzielnie postrzeganymi potrzebami.

Dla nauczycieli natomiast wykorzystywanie tej platformy może oznaczać:

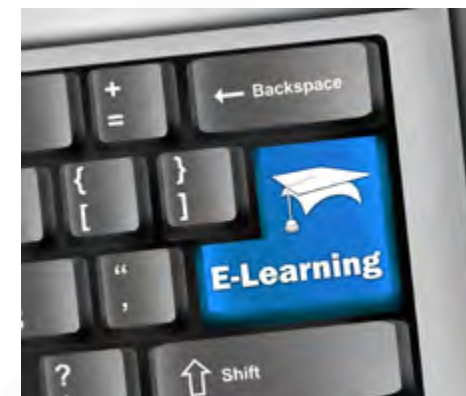
- możliwość różnicowania procesu kształcenia,
- systematyczną analizę wyników nauczania-uczenia się,
- lepszą organizację i planowanie kształcenia swoich uczniów,
- wsparcie w czynnościach administracyjnych,
- dodatkowy kanał komunikacji z uczniami.

Niewątpliwą zaletą jest również to, że nauczyciel może korzystać z systemu w dowolnym stopniu. Jeżeli nie odczuwa takiej potrzeby, nie używa go i posługuje się tradycyjnymi wersjami podręczników i ćwiczeń. System jest elastyczny tak samo dla obydwu stron zaangażowanych w proces edukacji – jeżeli nauczyciel chce i widzi taką potrzebę, ma do dyspozycji wszystkie lub wybrane możliwości oferowane przez platformę, ale może również pozostawić w tym zakresie swobodę uczniom, ponieważ swoim wyborem nie ogranicza ich swobody korzystania z zasobów [WSIPnetu](#).

Aspekt oceniania

Proces oceniania definiowany jest jako działanie mające na celu sprawdzenie i pomiar osiągnięć szkolnych. Ma za zadanie sprawdzić, czy uczeń osiągnął postawione na początku cele, czyli przyswoił wiedzę i posiadał umiejętności, i w jakim stopniu (por. Okoń, 1995, s. 339–355). Znacznie rzadziej tradycja dydaktyczna odnosi się tu do postaw i zachowań, pozostawiając je teorii wychowania.

Efektem ewaluacji jest ocena – informacja o wynikach w nauce wraz z komentarzem. W tak rozumianym procesie oceniania poza samą czynnością pomiaru dydaktycznego mamy do czynienia również z procesem komunikowania jego wyników, a więc tym sa-►



► mym z nadawcą, odbiorcą i komunikatem. Adresatem informacji jest przede wszystkim uczeń jako podmiot procesu uczenia się. Dopiero wtórnie ocena może być kierowana do władz szkolnych – czynnych podmiotów czuwających nad efektywnością lub jakością wykształcenia i analizujących je.

Ocenianie jest też zawsze związane z tworzeniem umownej skali, która służy jako pewien punkt odniesienia efektów pracy danego ucznia do pewnych uogólnionych oczekiwań, z drugiej zaś strony jest formą komunikatu o wynikach pomiaru. Jak z tego wynika, skala to zawsze narzędzie umowne. Edukator przekazuje uczniowi pewien znak: gdy komunikacja ma charakter bezpośredni, może to być gest (niewerbalny znak – uśmiech lub grymas), w świetle przepisów i dla potrzeb dokumentowania procesu jest to zazwyczaj słowo lub symbol (liczba lub litera). Uczeń powinien potrafić ten znak rozszyfrować i zamienić go na pełną, wartościową informację.

Repertuar ocen jest stosunkowo bogaty w rozmaite słowa, znaki i gesty. Większość systemów szkolnych posiada mniej lub bardziej ściśle określone skale, w których symbole mają pewne, w różnym stopniu zarysowane, znaczenie. Mogą to być symbole liczbowe (np. od 1 do 6), literowe (np. od A do F), słowne (np. niedostateczny), ikonicz-

ne (np. skrzywione i uśmiechnięte buźki, co nasuwa skojarzenia z emotikonami) i inne. Jak zauważają teoretycy kształcenia dorosłych, „Prócz stopni, funkcję ocen spełniają także, często stosowane przez wykładowcę, potwierdzenia lub zaprzeczenia, pochwały i nagany, uwagi porządkowe, różne formy wyrażania aprobaty i dezaprobaty” (Półturzycki, 1991, s. 247). Nie jest istotny rodzaj sygnału, ważne jest jego umowne, zakodowane i zrozumiałe dla ucznia znaczenie.

W e-learningu proces oceniania nabiera szczególnego znaczenia ze względu na charakter samego procesu, a w szczególności na jego pośredniość (Czarkowski, 2012, s. 196). Jednak również tradycyjne kształcenie, realizowane z wykorzystaniem w szerokim zakresie internetu, tworzy potrzebę i możliwości systematycznego i elastycznego oceniania. Nowoczesna technologia pozwala na usprawnienie tego procesu i umożliwia realizację w wirtualnych klasach wielu tych form ewaluacji, które znamy z tradycyjnego nauczania. Możemy tu wymienić i prace pisemne, i testy, i – wreszcie – metody zadaniowe. Metody te niekiedy przybierają również formę samooceny i samokontroli, mamy z tym do czynienia w opisywanym wcześniej [WSIPnecie](#).

Wartością dodaną jest to, że platformy internetowe pozwalają również na spraw-

ne opracowywanie wyników, liczą sumy i średnie ważone, a ponadto umożliwiają uwzględnianie różnych wag poszczególnych ocen składowych. Daje to możliwość jednoczesnej obserwacji i oceny wielu wskaźników, co nie tylko znacząco ułatwia dokonywanie oceny sumatywnej, lecz także usprawnia proces indywidualizacji oceny i całego procesu kształcenia. Często wskazywanym elementem jest tu samodzielność pracy ucznia. W sytuacji równoczesnego realizowania procesu dydaktycznego możliwa jest wszechstronna weryfikacja tej samodzielności, co pozwala na wysoki stopień obiektywizmu pomiaru.

Aspekt ewaluacji

Ewaluacja nie jest najtrafniejszym terminem na określenie badania i funkcjonowania efektywności kształcenia. O wiele bardziej uzasadnione wydają się określenia tradycyjne dla polskiej dydaktyki: diagnoza, ocenianie. Jednak upowszechnienie tego pojęcia (przy braku zgodnych i jednobrzmiących definicji) nasuwa konieczność odniesienia go do procesu kształcenia oraz nauczania z wykorzystaniem internetu (w tym e-learningu). Ewaluacja definiowana jest jako proces systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów, którego celem jest wykorzy-►

Nowy projekt CKE „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania”

[Projekt](#) „Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniania” jest realizowany od 15 maja 2012 r. przez CKE i współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, Działanie 3.2 Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych.

Stanowi on kontynuację projektów koordynowanych przez dr. Henryka Szaleńca:

- w latach 2007–2009 „Badania dotyczące podnoszenia jakości narzędzi systemu egzaminów zewnętrznych”, podczas których przeprowadzono pilotaż e-oceniania i przeszkolono 337 egzaminatorów do nowej technologii oceniania;
- w latach 2010–2011 „Przygotowanie systemu informatycznego do e-oceniania”, w ramach którego zakupiono aplikację Scoris do oceniania prac egzaminacyjnych na ekranie monitora oraz przeprowadzono pilotaż e-oceniania, podczas którego 337 egzaminatorów, przewodniczących i innych ekspertów wykorzystało system Scoris w praktyce.

► stywanie zebranych danych do redukcji nieprawidłowości funkcjonowania programu i poprawienie jego efektywności przez specjalistów, a także wspomaganie procesu podejmowania decyzji, które będą uwzględniać to, co owe programy, personel lub produkty robią oraz czego dotyczą (Robson, 1997, s. 152).

Najważniejszym problemem ewaluacji jest kwestia jakości w kształceniu. Dyskusja o tym, czym jest jakość, nie przyniosła jednoznacznego rozstrzygnięcia. Warto jednak odpowiedzieć na pytanie, jak należy rozumieć słowo „jakość”. Analiza literatury przedmiotu pozwala skonstruować trzy definicje tego pojęcia, spośród których dwie pierwsze spotykają się z aprobatą i zdobędą szerokie grono zwolenników (por. Bonstingl, 1999):

- Rozumienie jakości jako czegoś, co zadowala lub zachwyca klienta, wywodzi się z filozofii Platona i ma swoje źródło w postrzeganiu jej jako pewnego stopnia doskonałości. Odkrywcą i propagatorem takiego pojmowania jakości był Amerykanin William Deming, który stworzył teorię TQM (*Total Quality Management*). Warto więc zauważyć, że jakość, podobnie jak piękno, jest w tej koncepcji sądem wartościującym, wyrażanym przez użytkowników.

- Definicja druga wywodzi się niewątpliwie z filozofii Arystotelesa. Głosi bowiem, że jakość to bliskość lub stopień realizacji pewnych cech, założeń itp. oraz że to ona sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest. Tak rozumiana koncepcja jakości odnosi się do pewnych zewnętrznie mierzalnych cech. Standard jest w niej określeniem (opisem), definicją badanych cech, a jednym z nich, ale nie jedynym, jest realizacja celów kształcenia.

- Obecnie w edukacji i zarządzaniu stosowana jest najczęściej koncepcja będąca połączeniem obu tych sposobów patrzenia na problem jakości, reprezentująca podejście nastawione na realizację określonych celów.

Kluczowym elementem podnoszenia jakości nauczania prowadzonego z wykorzystaniem platform internetowych jest systematyczne jej badanie, zarówno w zakresie satysfakcji i motywacji uczestników procesu kształcenia (nie tylko uczniów), jak i osiąganych wyników, w tym celów i stopnia realizacji standardów. Dlatego współcześnie trudno wyobrazić sobie dobrze prowadzone szkolenie metodą e-learningu lub wykorzystujące e-learning jako jego część (np. zgodnie z założeniami kształcenia komplementarnego), które nie przewiduje systematycznego badania efektów procesu

edukacji i zadowolenia jego uczestników. Jest to niezbędny warunek efektywności procesu kształcenia. Warto zauważyć, że kluczową kwestią jest badanie wyników, a nie samo ocenianie. Platformy e-learningowe – niekomercyjne, np. Moodle, i komercyjne – są wyposażone w stałe moduły, które pozwalają mierzyć wszystkie te parametry.

Kontrowersyjna próba podsumowania

S. Mieszalski, podsumowując jedną z konferencji poświęconych mediom w edukacji, powiedział: „Na styku szkoły i komputerów iskrzy w obłoku mgły”. Internet i nauczanie realizowane z jego wykorzystaniem wciąż budzi w nas jednocześnie zainteresowanie i niepokój. Świadomi nauczyciele i pedagodzy widzą, jakie możliwości niosą ze sobą nowe technologie. Nie mogą jednak pozostawać ślepi na związane z nimi zagrożenia dla uczestników procesu nauczania–uczenia się, oraz wychowania. Odpowiedzią na problemy jest racjonalny monitoring i ewaluacja. Tu jednak rodzą się również nowe pytania. Warto bowiem zauważyć, że ciągłe obserwowanie niesie ze sobą również pewne niepokoje. Zwiększająca się kontrola instytucji wobec obywatela stwarza potencjalne zagrożenie dla wolności osobistych. Jak zauważają badacze, „Nawet jeżeli dziś jeszcze nie odczuwamy tego, nie jest to pro-►



Raport Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna w Polsce

[Publikacja](#) ta jest pionierską próbą zdefiniowania zakresu edukacji medialnej i informacyjnej oraz przełożenia jej na język konkretnej wiedzy i umiejętności. Katalog zawiera listę kompetencji opracowanych dla wszystkich grup wiekowych – od wychowania przedszkolnego aż po kształcenie ustawiczne. Obejmuje szeroki przekrój tematów, takich jak umiejętność korzystania z informacji, etyka i wartości w komunikowaniu, prawo mediów czy język komunikatów medialnych.

►blem jedynie potencjalny lub artystyczna wizja autorów *Wroga publicznego*. Nadużycia w tym zakresie są możliwe, a tym samym mogą stanowić zagrożenie dla prywatności zarówno osób publicznych, jak i zwykłych obywateli. Niesie to ze sobą kolejne wyzwania dla edukacji, w szczególności tej realizo-

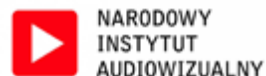
wanej za pośrednictwem internetu. Tylko bowiem posiadanie odpowiednich umiejętności posługiwania się owym narzędziem może uchronić nas przed atakami internetowymi lub też odpowiednio na nie przygotować" (Postek, Ledzińska, Czarkowski, 2010, s. 99–108). W tym kontekście umie-

jętne i świadome wykorzystanie internetu w edukacji, nawet na lekcji fizyki czy matematyki, jest wyzwaniem w zakresie edukacji obywatelskiej.

Jakub Jerzy Czarkowski

Bibliografia

Bonstingl J.J., (1999), *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa: CODN. | Bruner J.S., (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa: PWN. | Czarkowski J.J., (2009), *Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny”. | Czarkowski J.J., (2012), *E-learning dla dorosłych*, Warszawa: DIFIN. | Dobrzeński R., (2010), *Wpływ mediów elektronicznych na środowisko życia dziecka*, „Zeszyty Naukowe” SWPW, nr 46, Płock–Wyszków. | Gehlen A., (2001), *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”. | Mieszalski S., (2001), *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły*, [w:] Denek K., Zimny T.M. (red.), *Edukacja jutra – V Tatrzkańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa: Menos. | Kaye A., (1995), *Computer supported collaborative learning*, [w:] Heap N., Thomas R., Einon G., Mason R., Mackay H., *Information technology and society*, Londyn: SAGE. | Mischke J.M., Stanisławska A., (2006), [B-learning: kształcić komplementarnie, co z tego wynika i co się z tym łączy?](#), [w:] *Akademia on-line*, vol. 2, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej; materiał dostępny również pod adresem: (dostęp: 26.05.2012). | Okoń W., (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. | Postek S., Ledzińska M., Czarkowski J.J., (2010), *Psychological and pedagogical problems of distance education for adults*, „Problems of Education in the 21st Century”, nr 22. | Półturzycki J., (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa: WSiP. | Robson C., (1997), *Projektowanie ewaluacji*, [w:] Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Oficyna Naukowa. | Siemieniecki B., (1994), *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 3. | Siemieniecki B., (1999), *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. | Siemieniecki B., (2002), *Kognitywistyka a media i kultura*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 2 (5). | Sośnicki K., (1963), *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa: PZWS.



Od „Ala ma kota” do e-matury, czyli dokąd zmierza szkolny podręcznik

18 kwietnia tego roku w gmachu Biblioteki Narodowej w Warszawie odbyła się międzynarodowa konferencja Od „Ala ma kota” do e-matury poświęcona projektowaniu w edukacji. Wydarzenie zostało zorganizowane przez stowarzyszenie europejskich instytutów kultury EUNIC-Warszawa. Dziewiętnastu specjalistów z piętnastu krajów przybyło do stolicy, aby opowiedzieć o swoich pomysłach i sukcesach w tej dziedzinie.

Wśród zaproszonych prelegentów znaleźli się typografowie, projektanci, przedsiębiorcy, ilustratorzy, inżynierowie oraz osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki edukacyjnej, dzięki czemu konferencja stała się okazją do poruszenia wielu różnych aspektów projektowania podręczników i materiałów edukacyjnych.

Organizatorzy oddali głos w dyskusji także najmłodszym, którzy, w krótkich filmikach

między wystąpieniami prelegentów, przypomnieli nam, o czym nie powinniśmy zapominać, tworząc dla nich podręczniki. Wszystkie nagrania, zarówno te z wystąpieniami specjalistów, jak i te z opiniami dzieci, można obejrzeć na [oficjalnej stronie konferencji](#).

Zanim przejdziemy do omówienia tematów poruszanych podczas konferencji, warto wspomnieć o formie, w jakiej prelegenci przedstawiali swoje idee, i o rygorystycznej,

jeśli chodzi o zagospodarowanie czasu, organizacji wydarzenia, która zyskała uznanie uczestników spotkania. Zaproszeni specjaliści mieli za zadanie w szesnastominutowych wystąpieniach (ściśle przestrzegano tego ograniczenia!) w jak najciekawszy sposób zaprezentować to, czym chcieli podzielić się z publicznością. W ten sposób organizatorzy udowodnili, że w nawet krótkim czasie można przekazać bardzo wiele i że zależy to wyłącznie od właściwej organizacji. ►



Publiczność konferencji dopisała

► Czego dowiedzieliśmy się o roli projektowania w tworzeniu i wykorzystywaniu materiałów edukacyjnych na podstawie wystąpień konferencyjnych? W dzisiejszych czasach panuje coraz silniejsze przekonanie, że design jest obecny w niemal każdym aspekcie życia i że przygotowanie dobrego projektu to konieczność – tylko nowocześnie, starannie zaprojektowany produkt spotka się z uznaniem młodszych pokoleń.

Możemy pokusić się o nakreślenie głównych wniosków płynących z konferencji. We wszystkich wystąpieniach powtarzało się przekonanie, że design to coś więcej niż tylko dekoracja czy estetyka. Jest to raczej sposób prezentacji i organizacji danych, czynienia ich bardziej przystępnymi. Wobec niezmierzonej ilości dostępnych obecnie informacji jedynie odpowiednie projektowanie może wpływać na efektywną naukę, ponieważ to właśnie ono sprawia, że jesteśmy skłonni zatrzymać się i czemuś przyrzeć. Ta zdolność do przyciągnięcia uwagi wynika po pierwsze z atrakcyjnej formy graficznej podręcznika, a po drugie – z logicznego i intuicyjnego rozplanowania zawartych w nich informacji.

Janusz Górski, grafik i projektant książek, wykładowca w gdańskiej Akademii Sztuk Pięknych, przypomniał w swoim wystąpieniu o znaczeniu dobrej ilustracji w podręczniku

szkolnym. Zwrócił uwagę, że ta pozornie niepodająca się dyskusji kwestia jest bardzo często ignorowana przez polskich wydawców. Pokazały to dobitnie przykłady zawarte w prezentacji opatrzonej wiele mówiącym tytułem *Brzydkie, bo polskie*.

Vesselin Pramatarov, ilustrator z Bułgarii, w prostej i zabawnej prezentacji złożonej z rysunków, które sam wykonał do jednego z bułgarskich podręczników, ukazał rolę dobrej ilustracji w procesie uczenia się. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że wartościowy rysunek może pomóc uczniowi ośwoić i zrozumieć nawet skomplikowane zagadnienia z dziedziny fizyki, ma bowiem zdolność do syntetycznego i zabawnego wyrażenia istoty danego zjawiska, często w nawiązaniu do codziennych doświadczeń każdego dziecka.

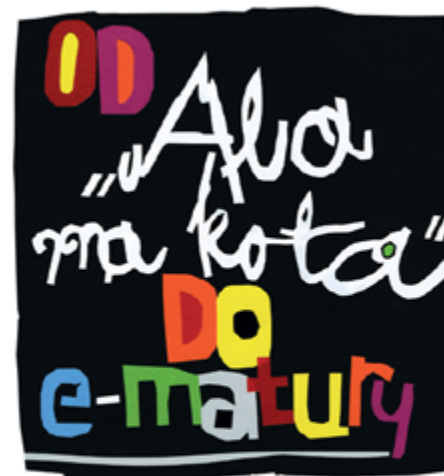
Dobry design może działać na ucznia motywująco, o czym przypomniała Elizabeth Partmann pracująca w austriackim wydawnictwie edukacyjnym Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. Przybliżyła słuchaczom austriackie praktyki projektowania podręczników, posługując się przykładem książki do nauki języka angielskiego. Teza jej wystąpienia brzmiała: dobry projekt jest uniwersalny, a co z tego wynika – można dokonać modyfikacji polegających na przybliżeniu podręcznika do lokalnej tradycji graficznej i edukacyjnej.

Do tradycji nawiązywała w swoim wystąpieniu również rumuńska ilustratorka Patricia Suliman. Mówiła o problemie charakterystycznym głównie dla krajów Europy Środkowo-Wschodniej. W swojej prezentacji wykazała, jaką katastrofą estetyczną skończyło się w Rumunii zarzucenie znakomitej, rodzimej tradycji ilustracji i projektowania graficznego z czasów komunistycznych (znanej autorce z dzieciństwa) na rzecz barwnej papki serwowanej uczniom, której jedynym efektem jest sukcesywne niszczenie poczucia estetyki u dzieci. Zaprezentowała przykład świetnego podręcznika do plastyki, budującego w uczniach umiejętność odróżnienia tego co brzydkie od tego co ładne i jednocześnie dającego im możliwość rozwijania własnej kreatywności artystycznej.

Nie wolno zapominać, że sam proces uczenia się jest zbliżony do procesu projektowania – czyli organizacji i hierarchizacji informacji, oddzielania rzeczy istotnych od mniej ważnych. Same podręczniki powinny stanowić dobry przykład takich praktyk i od najmłodszych lat wyrabiać w dzieciach właściwe nawyki w zakresie projektowania informacji. Słowem – kształcić dobrych uczniów.

Z tym zagadnieniem wiązało się pośrednio wystąpienie Alexandry Totter z Wyższej

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA
O PROJEKTOWANIU W EDUKACJI
OD „ALA MA KOTA” DO E-MATURY



Piękne projekty dla pięknych wyników

BIBLIOTEKA NARODOWA W WARSZAWIE
18.04.2012

► Szkoły Pedagogicznej w Zurychu (PH Zürich) prezentujące model partycypacyjnego projektowania podręczników. Ten sposób pracy skupia się na potrzebach uczniów i nauczycieli, a więc osób najbardziej zainteresowanych formą książki. Użytkownik zostaje włączony bezpośrednio w proces projektowania, co umożliwia twórcom podręczników szybsze reagowanie na zmieniające się potrzeby i kształtowanie nowych praktyk w zgodzie z nimi.

Jak zatem będzie wyglądać przyszłość podręczników i sposobu zdobywania wiedzy w szkole? Widzimy jak internet, komputery, tablety i inne nowinki elektroniczne wkraczają do szkolnej klasy, czy potrafimy jednak (d)ocenić ich wpływ na proces edukacyjny? Podczas konferencji pojawiły się różne odpowiedzi na pytanie o przyszłość pomocy naukowych w dobie szybko rozwijających się technologii.

Gerry Leonidas, który wyklada typografię i projektowanie krojów pisma na Uniwersytecie w Reading, zwrócił uwagę na to, że nawet w nowoczesnych gadżetach przekazywanie informacji opiera się na wykorzystaniu tekstu, jednak nowe nośniki wymagają nowej funkcjonalności pisma. Potrzebna jest zatem nowoczesna, interaktywna, globalna, a zarazem spersonalizowana typografia, która daje pole dla tworzenia

– w tym przypadku przez uczniów – własnych treści, komentarzy, notatek.

Kees Versteeg, dyrektor jednej ze szkół średnich w Holandii, i Roman Deeken, nauczyciel gimnazjalny z Niemiec, w swoich wystąpieniach podzielili się doświadczeniami z wprowadzenia tabletów do szkół, w których pracują. Było to dla nich bardzo inspirujące doświadczenie – pokazało, jak za pomocą interaktywnych narzędzi można zwiększyć aktywne zaangażowanie uczniów w proces edukacji. O możliwościach doskonalenia podręczników – niekiedy tych w tradycyjnym, „papierowym” rozumieniu – jakie dają nowoczesne tablety, przede wszystkim dzięki swojej interaktywności i możliwości tworzenia przez uczniów własnych treści, opowiadali także projektant Johannes Henseler z Niemiec i Bulent Akman, nauczyciel języka angielskiego z Kanady mieszkający w Polsce.

Jednak tablety to niejedyna droga ku nowoczesności i interaktywności. Tę myśl podkreślał Ademar Aguiar z Portugalii, inżynier informatyki i przedsiębiorca, twórca projektu Schoooooools – platformy online zaprojektowanej dla szkół podstawowych. W skrócie można opisać ten projekt jako wirtualną szkołę lub szkołę „odwroconą”. Mowa tu o przestrzeni wirtualnej dostępnej z każdego komputera podłączonego do in-

ternetu, zawierającej wszystkie potrzebne materiały do nauki oraz umożliwiające komunikację i współpracę między wszystkimi stronami procesu edukacyjnego (uczniami, nauczycielami i rodzicami). Projekt ten wykorzystuje możliwości, jakie niosą ze sobą nowe technologie, ale jednocześnie pozwala mocniej osadzić proces edukacji w jej naturalnym środowisku, tworzonemu przez szkołę, rodzinę oraz koleżanki i kolegów, zwiększa też informatyczne kompetencje dzieci. Dla wszystkich, którzy chcieliby się przekonać jak to działa, wkrótce ruszy polska wersja platformy.

Jens Erik Rasmussen, przedsiębiorca z Danii, który zajmuje się wdrażaniem ICT w procesie nauczania i uczenia się, pokazał, jak przy użyciu komputera można rozwijać podstawowe, jak się wydaje, umiejętności. Wdrażany przez niego program IntoWords, jak sama nazwa wskazuje, służy budowaniu i doskonaleniu kompetencji językowych w szerokim tego słowa znaczeniu: wspomaga naukę czytania i języków obcych, umożliwia tworzenie osobistych słowników.

Zamykający sesję wystąpienie Keimpe de Heer z Holandii uchylił rąbka tajemnicy spowijającej przyszłość edukacji, prezentując niektóre doświadczenia i inicjatywy podejmowane przez Creative Learning Lab – dział edukacyjny Waag Society. Wystąpienie, ►

O EUNIC-Warszawa

Sieć EUNIC to nieformalna organizacja zrzeszająca instytuty kultury i działy kulturalne ambasad państw europejskich w poszczególnych miastach na świecie. EUNIC-Warszawa powstał w 2007 roku i od tamtego czasu organizuje liczne wydarzenia kulturalne, edukacyjne i artystyczne.

Organizację konferencji *Od „Ala ma kota” do e-matury* koordynowały portugalski Instituto Camões i Ambasada Królestwa Niderlandów w Warszawie. W realizacji projektu, także poprzez zaproszenie specjalistów ze swoich krajów, wzięły udział również następujące instytucje zrzeszone w EUNIC-Warszawa: Austriackie Forum Kultury, Bułgarski Instytut Kultury, British Council, Goethe-Institut Warschau, Szwajcarska Fundacja dla Kultury – Pro Helvetia, Duński Instytut Kultury i Rumuński Instytut Kultury.

Celem sieci EUNIC jest realizacja projektów w dziedzinach o dużym znaczeniu społecznym z udziałem lokalnych partnerów. Dlatego konferencję współorganizowały następujące instytucje: Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej w Polsce, Narodowy Instytut Audiowizualny i Biblioteka Analiz; konferencja objęta była patronatem honorowym Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, UNESCO i Prezydenta Warszawy Hanny Gronkiewicz-Waltz. Partnerami projektu były: Biblioteka Narodowa w Warszawie, Biuro Edukacji m.st. Warszawy i Targi Książki Edukacyjnej EDUKACJA w Kielcach.

► które wywołało gorące emocje i entuzjazm wśród uczestników konferencji, wyraźnie wskazało kierunek działania: interaktywność i dostępność w ich najwyższej formie. Mówimy tu o aktywnej relacji ucznia z monitorem, ale już na poziomie zaangażowania całego ciała, wykorzystania wrażeń kinestetycznych i ekranów wielkości człowieka. W przyszłości uczeń znajdzie się w samym środku edukacji.

A jak wyglądają polskie doświadczenia w wykorzystywaniu technologii informatycznych i interaktywności? Przykładów dostarczyły dwie prezentacje: nowej platformy edukacyjnej online utworzonej przez WSiP, o której opowiedział **Piotr Właziński**, oraz niezwykle ciekawego i atrakcyjnego programu edukacyjnego stworzonego przez Narodowy Instytut Audiowizualny – „Muzykoteka szkolna”.

Platforma WSIPnet oferuje uczniom i nauczycielom interaktywne materiały edukacyjne online – które pozwalają zdobywać i porządkować wiedzę za pomocą licznych ćwiczeń – jak również daje możliwość natychmiastowego sprawdzenia poziomu przyswojenia informacji i umiejętności za

pomocą testów rozwiązywanych w internecie. Dzięki temu nauczyciel może zaoszczędzić wiele czasu, który dotąd przeznaczal na sprawdzanie prac domowych i kartkówkę. Co ciekawe, idea ta wywołała poruszenie, a nawet wręcz oburzenie wśród nauczycieli obecnych na sali. Wiemy jednak, że odrobina kontrowersji w ważnych sprawach może działać tylko na ich korzyść.

„Muzykoteka szkolna”, szerzej opisana w numerze 1/2012 TRENDÓW, to projekt wdrażany w edukacji kulturalnej. **Michał Merczyński**, dyrektor NInA, przedstawił możliwości wykorzystania zebranych zasobów do nauki historii muzyki. Program ten naturalnie nie ogranicza się do przekazywania nudnych dat i faktów. Jest to platforma internetowa skierowana do dzieci i młodzieży, która z jednej strony prezentuje zjawiska muzyczne w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, a z drugiej – za pomocą eksperymentów multimedialnych i nowoczesnych gier – stymuluje aktywny i krytyczny odbiór muzyki przez uczniów.

A zatem: czy, jak pytali w swoich wystąpieniach nauczyciele Roman Deeken i Bulent Akman, podręczniki za pięć lat będą

zbędne? Trudno powiedzieć, co przyniesie nam przyszłość, jedno jednak jest pewne – nawet jeśli przestanie istnieć tradycyjny polski podręcznik, czyli książka zawierająca materiał, który uczeń musi opanować, zawsze będą potrzebne pomoce naukowe dla dzieci. A im bardziej ich forma i funkcje będą sprzyjać przyswajaniu wiedzy przez najmłodszych, tym lepsza przyszłość czeka nasze społeczeństwo.

Nie zapominajmy jednak słów **Magdaleny Szpotowicz** z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, która w poprzedzającej sesję wystąpienie debacie na temat obecnej sytuacji w projektowaniu podręczników podkreślała: nie będzie miało znaczenia to, z jakich pomocy naukowych korzystamy, jeśli zawarte w nich treści nie będą odpowiednie do potrzeb współczesnego świata. Dodajmy, że potrzeby te niekoniecznie należy rozpatrywać w kategoriach potrzeb rynku.

Szczegółowe informacje o konferencji można uzyskać na [oficjalnej stronie konferencji](#).

Dorota Kwinta
José Carlos Costa Dias



Partnerzy konferencji: od lewej: Ewa Potrzebicka (z-ca dyrektora Biblioteki Narodowej), Ulla Krauss-Nussbaumer (dyrektor Austriackiego Forum Kultury i obecna przewodnicząca EUNIC-Warszawa), Monika Smoleń (podsekretarz stanu w MKiDN), Ewa Synowiec (dyrektor Przedstawicielstwa KE w Polsce), Michał Merczyński (dyrektor NInA), zasłonięty przez moderatora Janusz Krupa (Wydział Podręczników i Nowych Technologii MEN) i Joanna Gospodarczyk (dyrektor Biura Edukacji m.st. Warszawa). Konferencję prowadził Bulent Akman (przy mikrofonie)

Drogowskazy prawne

Nowości w prawie oświatowym

Weszły w życie

16 kwietnia
Technologie informacyjno-komunikacyjne

20 kwietnia
Świadectwa dla szkół artystycznych

30 kwietnia
SIO

4 maja
Kwalifikacje nauczycieli

8 maja
Kwalifikacje nauczycieli religii

15 maja
Nagroda roczna

11 czerwca
Ustawa o bibliotekach – tekst jednolity



Wchodzą w życie

Dopuszczanie do użytku programów i podręczników

6 lipca
Pomoc finansowa uczniom na zakup podręczników

1 września
Tożsamość narodowa, etniczna i językowa

Dopuszczanie do użytku programów i podręczników
(§ 5 – program nauczania dla zawodu; § 7 – podręcznik do kształcenia w zawodzie)

Komunikaty MEN

Wydawanie świadectw

Nowe wzory świadectw w wersjach dwujęzycznych

Etyka w szkołach

Religia w szkołach

Przedszkola w wakacje – bezpłatne

Dowóz sześciolatków do przedszkoli

Podsumowanie roku szkolnego 2011/2012

Ważniejsze nowości w roku szkolnym 2011/2012

Projekty

Kształcenie dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą

Dotacje do podręczników szkolnych

Podstawa programowa historia i społeczeństwo

Podstawy prawne dotyczące egzaminów zewnętrznych

Ustawy

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.);
- Ustawa z dnia 22 stycznia 1999 r. o ochronie informacji niejawnych (Dz.U. z 2005 r. nr 196, poz. 1631, z późn. zm.);
- Ustawa z dnia 14 lipca 1983 r. o narodowym zasobie archiwalnym i archiwach (Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 673, z późn. zm.);
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2002 r. nr 101, poz. 926, z późn. zm.).

Rozporządzenia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.);
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.U. nr 65, poz. 400, z późn. zm.);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 228, poz. 1490);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228, poz. 1489);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. nr 97, poz. 624 z późn. zm.);
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 28 maja 1996 r. w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz.U. z 1996 r. nr 60, poz. 278 z późniejszymi zmianami);
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2007 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych.

Na podstawie przepisów prawa oświatowego dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wydaje komunikaty w sprawie:

- informatorów o sprawdzianie i egzaminach z poszczególnych przedmiotów/zawodów;
- terminów przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów;
- sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu/egzaminów do potrzeb uczniów/absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- listy środowisk komputerowych, programów użytkowych oraz języków programowania (dla zdających egzamin maturalny z informatyki);
- wykazu olimpiad przedmiotowych zwalniających z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu;
- wykazu turniejów i olimpiad tematycznych dotyczących egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie;
- materiałów i przyborów pomocniczych w przypadku egzaminu maturalnego, egzaminów eksternistycznych, egzaminu zawodowego;

- ▶ terminu poprawkowego egzaminu maturalnego;
- harmonogramu przeprowadzania egzaminu maturalnego, w tym terminu zakończenia części ustnej egzaminu maturalnego;
- harmonogramu i miejsca przeprowadzenia sprawdzianu/egzaminów w terminie dodatkowym;
- terminu przekazania wyników części pisemnej egzaminu maturalnego oraz

świadectw dojrzałości i aneksów do świadectw dojrzałości.

Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi opracowuje *Procedury organizowania i przeprowadzania sprawdzianu/egzaminów obowiązujące w danym roku szkolnym*. Procedury to dokumenty opisujące organizację przeprowadzania sprawdza-

nu/egzaminów, precyzujące informacje dla zdających oraz zakres zadań i odpowiedzialności dyrektora szkoły, zespołów nauczycieli przeprowadzających sprawdzian/egzaminy. Procedury są publikowane na stronie internetowej [CKE](#).

Więcej informacji na temat oceniania zewnętrznego na stronie [Centralnej Komisji Egzaminacyjnej](#).

Zespół redakcyjny

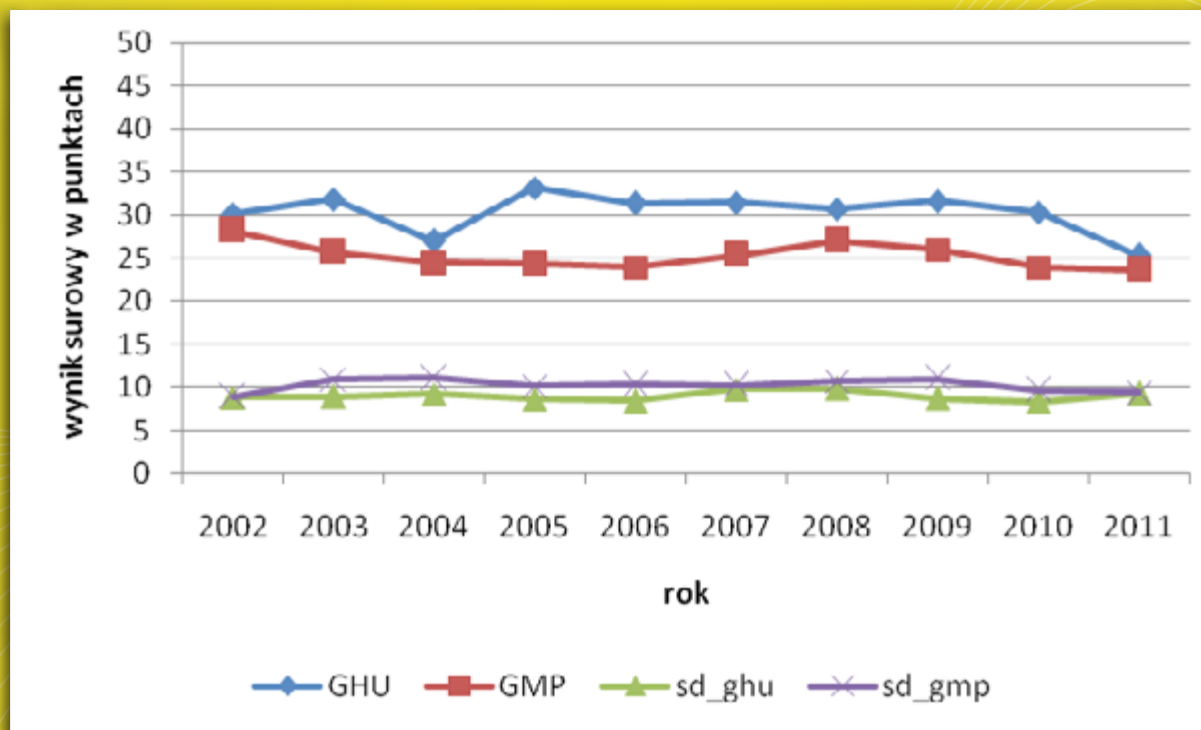
Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Dorota Czerwonka, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koletyńska, Grażyna Kurowska, Katarzyna Leśniewska, Dorota Macander, Monika Misztal, Agnieszka Romerowicz, Olena Styslavskaya, Anna Szczęsna-Durys, Tadeusz Trzaskowski, Marina Warsimaszwili

Autorzy

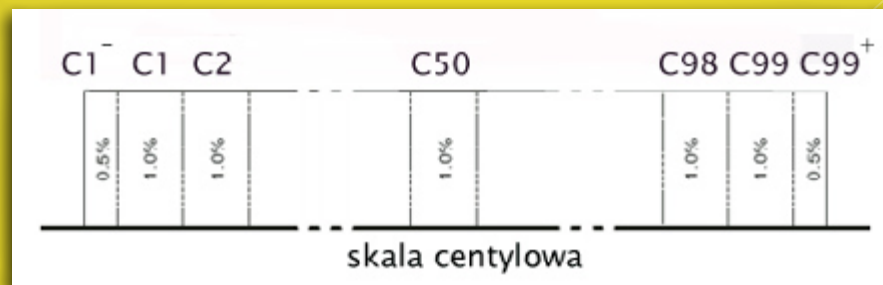
Jakub Jerzy Czarkowski, José Carlos Costa Dias, Anna Galant, Jarosław Haładuda, Anna Iwicka-Okońska (przegląd literatury), Małgorzata Jabłonowska, Laura Jurga, Elżbieta Koźniewska, Dorota Kwinta, Zofia Lisiecka, Marcin Smolik, Renata Stoczkowska, Henryk Szaleniec, zespół Autorów - Projekt systemowy „Nadzór pedagogiczny”

Zdjęcia i materiały multimedialne wykorzystane w numerze 2/2012 „Trendów” pochodzą:

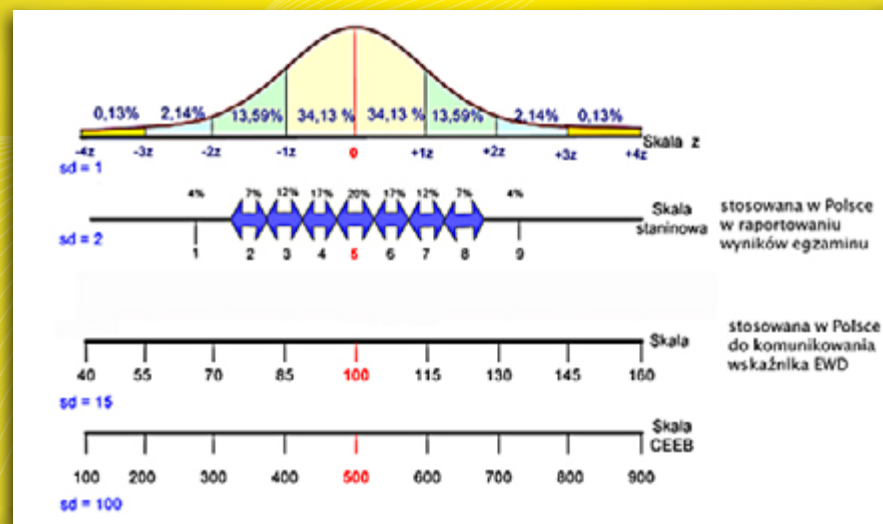
- a) ze zbiorów: [Instytutu Badań Edukacyjnych](#) (s. 10), Agnieszki Brodowskiej (s. 31, 32, 35) i Patrycji Sołtan (s. 114 i 117). Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 20, 290, 37, 41, 46, 52, 58, 70, 77, 113, 117) pochodzą z ich prywatnych zbiorów;
- b) ze źródeł internetowych: © Group student with notebooks outdoor/Gennadiy Poznyakov/Fotolia (s. 1), © silhouette of friends jumping on beach in sunset/strider/Fotolia (s. 3), © Clear strategy and leadership solutions/freshidea/Fotolia (s. 12), © Magic Book/alphaspirit/Fotolia (s. 14), © Scantron TEST blocks and pencil/mybaitshop/Fotolia (s. 22), © Mathematics/lasedesignen/Fotolia (s. 23), © businesswoman writing something/Konstantin Li/Fotolia (s. 42), © Boy studying/Denis Nata/Fotolia (s. 43), © Multiple choice examination from or customer satisfaction survey/uwimages/Fotolia (s. 44), © child Head with symbol/vlad-grin/Fotolia (s. 45), © graduation cap diploma isolated on a white background/raven/Fotolia (s. 53), © ein dach über dem kopf/Picture-Factory/Fotolia (s. 59), © Disabled child with broken arm/Gennadiy Poznyakov/Fotolia (s. 61), © Erfolgreiche Studentin halt Daumen hoch/Robert Kneschke/Fotolia (s. 62), © Doubt/olly/Fotolia (s. 64), © boy having fun on his laptop/auremar/Fotolia (s. 108), © Online learning/Andrea Danti/Fotolia (s. 109), © Keyboard Illustration “E-Learning”/Ben Chams/Fotolia (s. 110).



Rysunek 1. Średnie wyniki surowe i miary zróżnicowania wyników (odchylenia standardowe) części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej w latach 2002–2011



Rysunek 2. Rozkład wyników w skali centylowej



Rysunek 3. Porównanie czterech przykładowych skal standardowych

Czy oburza Cię...	TAK	NIE JESTEM PEWIEN	NIE
<i>prowadzenie samochodu na lekkim rauszu?</i>	95%	2%	3%
<i>spożywanie alkoholu w miejscu pracy?</i>	92%	5%	3%
<i>krytykowanie kogoś za jego plecami?</i>	89%	6%	4%
<i>bicie dzieci?</i>	87%	8%	5%
<i>jazda „na gapę”?</i>	77%	12%	10%
<i>fikcyjne darowizny, by zapłacić mniejszy podatek?</i>	67%	16%	17%
<i>głośne słuchanie muzyki w miejscach publicznych?</i>	67%	12%	20%
<i>oglądanie filmów pornograficznych?</i>	56%	15%	28%
<i>dorywcza praca osób na zasiłku?</i>	42%	18%	39%
<i>seks przedmałżeński?</i>	31%	19%	49%
ściągnięcie na maturze?	28%	19%	52%

Tabela 1. Ocena zachowań społecznych (CBOS, 1997 – badanie na reprezentatywnej próbie 1142 Polaków („Gazeta Wyborcza”, 1997)

	Europa	Polska
Ile egzaminów jest przeprowadzanych w ramach kształcenia obowiązkowego?	Najczęściej dwa , ale np. w Danii aż dziesięć (rozłożone na sześć lat nauki szkolnej).	Dwa : sprawdzian oraz egzamin gimnazjalny (pozostałe egzaminy – matura, egzaminy eksternistyczne i zawodowe – są dobrowolne).
Kiedy przeprowadza się pierwszy egzamin ogólnokrajowy?	Pomiędzy czwartym a szóstym rokiem nauki (uczniowie w wieku 10–12 lat).	W szóstej klasie szkoły podstawowej (uczniowie w wieku 12 lat).
Do czego są wykorzystywane wyniki z pierwszego egzaminu w cyklu kształcenia obowiązkowego?	Przede wszystkim do oceny jakości i efektywności systemu edukacyjnego , tylko na Malcie i w Holandii wynik ma wpływ na dalsze losy szkolne ucznia.	Wyniki sprawdzianu mają wyłącznie funkcję diagnostyczną , nie są brane pod uwagę w rekrutacji do gimnazjum.
Z jakich przedmiotów trzeba zdawać egzaminy?	Najczęściej z języka ojczystego i matematyki, często również z języka drugiego/obcego; wyraźna jest jednak tendencja do obejmowania egzaminami coraz szerszego zakresu programu nauczania.	Polski sprawdzian – który ma charakter międzyprzedmiotowy – jest wyjątkiem na arenie europejskiej. Po zmianie w 2012 r. egzamin gimnazjalny zawiera zadania z języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie, matematyki, przedmiotów przyrodniczych oraz języka obcego, wpisuje się tym samym w obecny europejski trend.
Jakie zadania występują na egzaminach?	Najczęściej łączy się zadania zamknięte , np. wyboru wielokrotnego, i otwarte , np. krótkiej odpowiedzi, wypowiedzi pisemnej; niektóre kraje stosują egzaminy ustne oraz zadania praktyczne, np. Dania, Francja, Łotwa; są jednak państwa, w których stosowane są wyłącznie zadania zamknięte, np. Holandia, Bułgaria, Norwegia.	Sprawdzian oraz trzy z sześciu zestawów zadań egzaminu gimnazjalnego, tj. z języka polskiego, matematyki i języka obcego na poziomie rozszerzonym, zawierają zadania zamknięte i otwarte ; trzy pozostałe zestawy zadań egzaminu gimnazjalnego – z historii i wiedzy o społeczeństwie, przedmiotów przyrodniczych, języka obcego na poziomie podstawowym – składają się z zadań zamkniętych.
Kto ocenia prace uczniów?	Głównie osoby spoza szkoły , np. w Danii, Estonii, Portugalii; są jednak kraje, w których oceny dokonuje nauczyciel uczący ucznia, np. Francja, bądź inny nauczyciel z tej samej szkoły z osobą spoza szkoły, np. na Węgrzech, na Słowacji, w Bułgarii.	Prace uczniów oceniają egzaminatorzy spoza szkoły .
Czy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) biorą udział w egzaminach?	W niektórych krajach jest to obowiązkowe dla wszystkich uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, np. w Niemczech, Francji, Estonii, Słowenii; w innych udział uczniów ze SPE jest dobrowolny, np. w Holandii, na Węgrzech; w Danii, Hiszpanii i Austrii uczniowie ze SPE nie biorą udziału w egzaminach.	W Polsce przygotowywane są odrębne zestawy zadań na sprawdzian oraz egzamin gimnazjalny dostosowane do potrzeb uczniów: niewidomych/słabowidzących, niesłyszących/ słabosłyszących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim; warunki przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego są dostosowywane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych ruchowo, z afazją, z autyzmem, z przewlekłymi chorobami, niesprawnych czasowo, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym, mających trudności adaptacyjne związane z pobytem za granicą, z zaburzeniami komunikacji językowej.

Opracowano na podstawie [National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results](#), opublikowanego przez EACEA, P9 – Eurydice