



**Raport z projektu PNPBiE
6120-91/14 realizowanego
przez Wydział Pedagogiczny
UP w Krakowie**

**Nauczyciel i uczeń w szkole
uczącej się**

Kraków 2015

Zespół opracowujący raport:

dr hab. Katarzyna Potyrała

dr Anna Czyż

dr Magdalena Grochowalska

dr Stanisław Kowal

dr Iwona Ocetkiewicz

dr Jolanta Sajdera

dr Tomasz Smoleń

dr Anna Szkolak

dr Danuta Topa

dr Jovita Vaskevič - Buś

dr Joanna Wnęk-Gozdek

dr Olga Wyżga

mgr Izabella Gałuszka

mgr Ewelina Włodarczyk

mgr Andrzej Ziarko

Kierownik projektu:

dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP

dr Iwona Ocetkiewicz

Magdalena Grochowalska

Jolanta Sajdera

PLACÓWKA PRZEDSZKOLNA W MAŁOPOLSCE MIEJSCEM WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI¹

FORMULARZ ANALIZY RAPORTÓW NPSEO.PL. WYBRANE ZMIENNE

1. Analizowany poziom edukacji: edukacja przedszkolna
2. Placówka/typ placówki: przedszkola publiczne i niepubliczne.
3. Analiza obejmuje dane z zakresu siódmego wymagania: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.*
4. Wymaganie uszczegółowione jest za pomocą trzech charakterystyk:
 - *Nauczyciele pracują zespołowo i wspólnie planują przebieg procesów edukacyjnych i analizują efekty swojej pracy*
 - *Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy*
 - *Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy*
5. Zakres czasowy analizowanych raportów: od 1 IX 2013, czyli od dnia wejścia w życie wszystkich przepisów nowego Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, z dnia 10 V 2013r. do dnia 31 XII 2014r.
6. Zakres terytorialny: Małopolska
7. Wybrany typ ewaluacji: zewnętrzna, całościowa
8. Liczba badanych przedszkoli – 55/31²

WPROWADZENIE

Edukacja przedszkolna jest objęta ewaluacją zewnętrzną przeprowadzaną w ramach systemu nadzoru pedagogicznego przez kuratora oświaty. Jednak w powstających raportach

¹ Opracowanie powstało na zlecenie Wydziału Nadzoru Pedagogicznego Małopolskiego Kuratorium Oświaty w ramach współpracy naukowej między Uniwersytetem Pedagogicznym im. KEN w Krakowie a Małopolskim Kuratorem Oświaty. Projekt badawczy: PNPBIE 6120-91/14 *Analizy interpretacyjne efektów ewaluacji zewnętrznej, szkół i placówek oświatowych województwa małopolskiego na podstawie danych Nadzoru Pedagogicznego Systemu Ewaluacji Oświaty npseo2*

² Statystyki ewaluacji dostępne na stronie SEO nie umożliwiają wprowadzenia zmiennej: typ ewaluacji (całościowa, problemowa). W celu wyselekcjonowania placówek skorzystano z wyszukiwarki raportów na stronie <http://www.npseo.pl/>. Tutaj jako ewaluacje całościowe, prowadzone według nowego rozporządzenia oznaczono 55 przedszkoli. Po analizie zawartości raportów okazało się, że rzeczywista ich liczba wynosi 31, gdyż placówki oznaczone jako N zostały poddane ewaluacji według założeń Rozporządzenia z 2009 roku.

na temat wyników przeprowadzonych ewaluacji nie zamieszcza się analiz dotyczących tego etapu edukacji. Celem działań ewaluacyjnych podejmowanych przez nadzór pedagogiczny jest przede wszystkim wspieranie placówek w rozwoju, umożliwianie prowadzenia polityki edukacyjnej. Brak zatem uzasadnienia dla pomijania w analizach wyników ewaluacji przedszkoli, które podobnie jak szkoły i placówki oświatowe, zobligowane są prawnie do przeprowadzania ewaluacji.

Efekty pracy przedszkola zależą od ludzi w nim pracujących, bowiem podobnie jak w szkole sukces rozwoju placówki zależy od sukcesu rozwoju nauczycieli³. Badania pokazują, że jakość pracy nauczycieli w znacznym stopniu determinuje panująca w miejscu pracy atmosfera. Wśród wielu wymiarów pracy szkoły wspólnotowość uważana jest przez nauczycieli za aspekt ważniejszy od pozostałych, bowiem „...szkolne wspólnoty pedagogów tworzą najlepsze warunki do rozwoju zawodowego nauczycieli i przeprowadzania zmian”⁴. Tymczasem w polskich szkołach dominuje kultura pracy za zamkniętymi drzwiami⁵, która raczej promuje osamotnienie nauczycieli, niż otwartość na pracę z innymi.. Dlatego, spośród 12 wymagań dotyczących ewaluacji przedszkoli szczególnie ważne jest wymaganie dotyczące współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

Także w uzasadnieniu istoty wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli, zamieszczonego na platformie internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty⁶ czytamy, że należy walczyć z osamotnieniem nauczycieli bowiem nauczanie/uczenie się jest działaniem wspólnym, społecznym, zachodzi w interakcji z innymi. ”Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji – zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych jest być może najważniejszym aspektem pracy nauczyciela”⁷. Pomimo, że cytowany zapis pochodzi z omówienia wymagań państwa wobec szkół (wymagania wobec przedszkoli przedstawiają jedynie charakterystykę poziomów D i B spełniania wymagania), w takim samym stopniu odnosi się do potrzeby współpracy nauczycieli przedszkola.

³ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2008, s.18.

⁴ M. W. McLaughlin, J. Talbert, *Professional Communities and the work of high school teaching*, London 2001, s. 35, [za:] Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. GWP, Gdańsk 2008, s. 169.

⁵ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, s. 9.

⁶ www.npseo.pl

⁷

http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganie7_nauczyciele_wspolpracuja_w_planowaniu_i_realizowaniu_procesow_edukacyjnych

Celem przedstawianej w tym miejscu analizy jest: 1. ocena funkcjonalności zasad i wymagań przyjętych w opisie wspólnot nauczycieli; 2. wskazanie w systemie ewaluacji elementów funkcjonalnych oraz dysfunkcjonalnych dla jakości współpracy nauczycieli; 3. sformułowanie propozycji pożądanych zmian w zakresie ewaluacji pracy zespołów nauczycieli przedszkola.

Pytania, na które poszukujemy odpowiedzi to:

1. Jaka jest statystyka zewnętrznej ewaluacji całościowej przedszkoli w Małopolsce na tle danych z Polski?
2. Jaka jest statystyka spełniania w Małopolsce wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych?
3. Jaka jest statystyka spełniania obszarów badawczych przypisanych do wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych?
4. W jakim zakresie zewnętrzna ewaluacja całościowa związana jest z podnoszeniem jakości zadań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych wykonywanych przez zespół nauczycieli?
5. Jakie zmiany w zewnętrznej ewaluacji pracy zespołów nauczycieli można wprowadzić?

Materiał badawczy, który posłużył do analizy przedstawionej w niniejszym tekście pochodzi z raportów ewaluacji całościowej. Obejmuje decyzje wizytatorów dotyczące określenia poziomu spełniania wybranego wymagania i przypisanych mu trzech obszarów badawczych oraz komentarze do spełniania wymagania i obszarów badawczych.

DANE STATYSTYCZNE ZWIĄZANE ZE SPEŁNIANIEM WYMAGANIA: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*⁸

Zakres i kierunki analizy ilościowej dążyły do pokazania stanu zewnętrznej ewaluacji całościowej przedszkoli w Małopolsce w zakresie wymagania *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*.

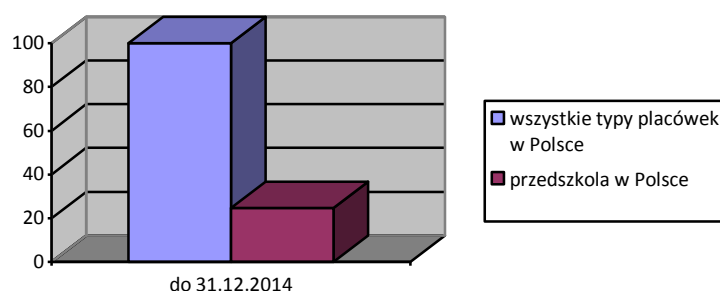
Liczba ewaluacji zewnętrznych w Małopolsce na tle liczby ewaluacji w Polsce

⁸ Wszystkie przywoływane w niniejszym tekście statystyki liczone są na podstawie statystyki ilościowej oraz statystyki ewaluacji dostępnej na stronie SEO.

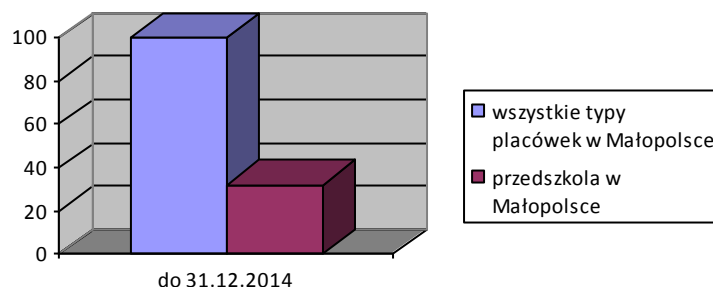
1. Od 01.01.2009 do 31 XII 2014r. (zgodnie z Rozporządzeniem MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z dn. 7 października 2009r.)

We wskazanym okresie liczba ewaluacji całościowej przedszkoli w Polsce stanowi **24,6%** liczby ewaluacji całościowej wszystkich typów placówek (900 na 3657, wykres 1). Natomiast w tym samym okresie liczba ewaluacji całościowej przedszkoli w Małopolsce stanowi **32,1%** liczby ewaluacji całościowej wszystkich typów placówek (117 na 364, wykres 2).

Wykres 1. Ewaluacja zewnętrzna przedszkoli na tle innych placówek w Polsce (S)⁹



Wykres 2. Ewaluacja zewnętrzna przedszkoli na tle innych placówek w Małopolsce (S)



2. Od 13.05.2013 do 31 XII 2014r. (zgodnie z nowelizacją Rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z dn. 10 maja 2013r.)

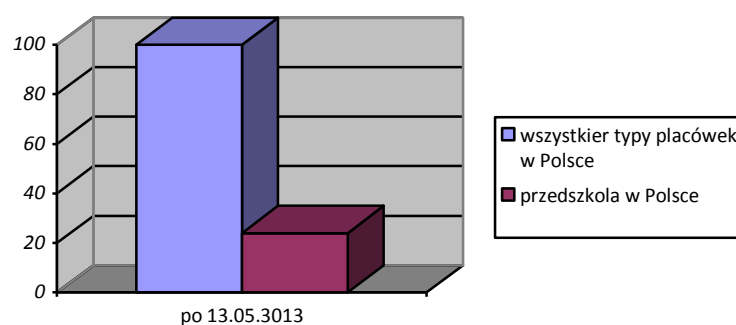
Według nowego rozporządzenia liczba ewaluacji całościowej przedszkoli w Polsce stanowi **24%** liczby ewaluacji całościowej wszystkich typów placówek (349 na 1457, wykres 3). Analogicznie we wskazanym okresie w Małopolsce liczba ewaluacji całościowej przedszkoli stanowi **34,8%** liczby ewaluacji całościowej wszystkich typów placówek (55 na 158)¹⁰. Są to dane uzyskane ze strony SEO.

⁹ S - Ewaluacja przeprowadzona na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009r.

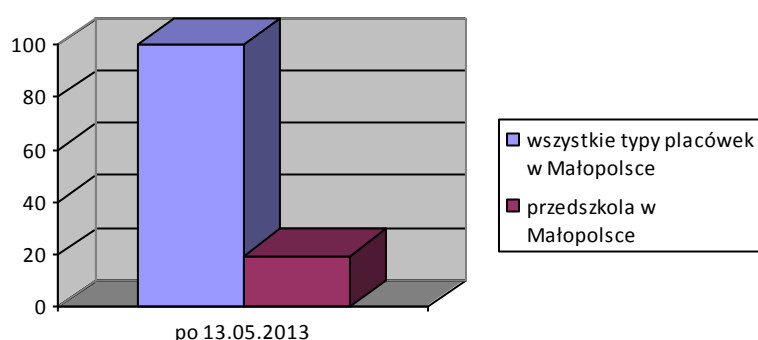
¹⁰ Policzone na podstawie statystyki ilościowej SEO

Jednak, wspomniana już wcześniej, szczegółowa analiza wszystkich raportów ewaluacyjnych przedstawionych w okresie od 15 V 2013 (data pierwszego raportu odznaczonego N¹¹) do 31 XII 2014 ujawniła, że na 55 przedszkoli zakwalifikowanych na portalu SEO jako ewaluacja przeprowadzona na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego jest faktycznie 31 przedszkoli. W okresie od dnia 15 V 2014 do dnia 16 IX 2013 ewaluacja była przeprowadzana w przedszkolach na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009r., mimo, że odznaczone są w systemie jako N. Stąd w Małopolsce **rzeczywista liczba ewaluacji całościowej przedszkoli** stanowi **19,6%** liczby ewaluacji całościowej wszystkich typów placówek (31 na 158, wykres 4).

Wykres 3. Ewaluacja zewnętrzna przedszkoli na tle innych placówek w Polsce (N)



Wykres 4. Ewaluacja zewnętrzna przedszkoli na tle innych placówek w Małopolsce (N)



¹¹ N - Ewaluacja przeprowadzona na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

OKREŚLENIE POZIOMU SPEŁNIANIA WYMAGANIA *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych* ZE WZGLĘDU NA POSZCZEGÓLNE OBSZARY BADAWCZE

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z dn. 7 października 2009 r. oraz Rozporządzenia MEN z dn. 10 maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, przedszkola mogą spełniać wymagania na dwóch poziomach: podstawowym (D) oraz wysokim (B), które są opisane w formie charakterystyk. Charakterystyki zostały zoperacjonalizowane jako kryteria ewaluacji, mające wskazywać kluczowe aspekty pracy przedszkola z punktu widzenia realizacji wymagań.

Poziom E - niski stopień wypełniania wymagania przez przedszkole.

Poziom D - podstawowy stopień wypełniania wymagania przez przedszkole.

Poziom C - średni stopień wypełniania wymagania przez przedszkole.

Poziom B - wysoki stopień wypełniania wymagania przez przedszkole.

Poziom A - bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez przedszkole.

Wymagania państwa wobec innych placówek, w tym przedszkoli są następujące:

Charakterystyka wymagania - Poziom D: Nauczyciele pracują zespołowo. Wspólnie planują przebieg procesów edukacyjnych i analizują efekty swojej pracy.

Charakterystyka wymagania - Poziom B: Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.

We wszystkich przedszkolach procesy edukacyjne są wynikiem współdziałania i współpracy nauczycieli. Wizytatorzy w ewaluacji całościowej przedszkoli przyznali dwa poziomy spełniania wymagania (tab. 1). Wizytatorzy dokonujący szacowania poziomu spełniania tego wymagania w ewaluacji całościowej przedszkoli ograniczyli się tylko do dwóch poziomów B i C co przedstawia poniższa tabela (tab. 1). Żadna placówka nie została oceniona najwyżej lub najniżej w tym zakresie.

Tabela 1. Procentowy udział przedszkoli spełniających poziomy przypisane do wymagania: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*

Wymaganie	Poziom spełniania wymagania (100% = 31)				
	A	B	C	D	E
Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	0	93,5	6,5	0	0

Zródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

Wymaganie: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych* uszczegółowione jest w Rozporządzeniu za pomocą trzech charakterystyk. Autorzy narzędzia ewaluacji, w przedstawionej konceptualizacji¹², przyjęli, że każda charakterystyka odpowiada odmiennemu kryterium ewaluacyjnemu (por. tab 2).

Tabela 2. Konceptualizacja wymagania *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*

Szczegółowe obszary badania	Przyjęte kryterium ewaluacyjne	Badana problematyka
<i>Nauczyciele pracują zespołowo i wspólnie planują przebieg procesów edukacyjnych i analizują efekty swojej pracy</i>	Systemowa współpraca nauczycieli przy planowaniu i analizowaniu procesów edukacyjnych	Sposoby planowania działań edukacyjnych oraz organizowania działań zespołowych nauczycieli
<i>Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy</i>	Współdziałanie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów	Typy działań, w które angażują się nauczyciele w celu rozwiązywania problemów
<i>Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy</i>	Powszechność wzajemnej pomocy w prowadzeniu ewaluacji pracy nauczycieli. Przydatność wzajemnej pomocy w prowadzeniu ewaluacji pracy nauczycieli.	Powszechność korzystania z pomocy innych nauczycieli w celu ewaluacji wyników pracy własnej. Zakres otrzymywanej pomocy oraz jej przydatność.

Tabela 3. Procentowy udział przedszkoli spełniających poziomy przypisane do obszarów wymagania: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*

Obszary wymagania	Poziom spełniania wymagania (100% = 31)				
	A	B	C	D	E
Nauczyciele pracują zespołowo i wspólnie planują przebieg procesów edukacyjnych i analizują efekty swojej pracy				100	
Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy		100*			
Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy		100*			

*oznaczenie obniżające przyznany poziom wymagań

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

¹² Dane pochodzą ze strony SEO. <http://www.seo2.npseo.pl/seo-tools-conceptualization/3132/show.html?isRootConceptualization=1>, dostęp 4 V 2015.

Dokonując porównania poziomów spełniania wymagań przez ewaluowane placówki w obszarach szczegółowych, można zauważyć zastanawiającą jednomysłność wizytatorów w sposobie szacowania tych poziomów. Tylko w dwóch przypadkach wizytatorzy wprowadzili oznaczenia dodatkowe poziomu (czerwony znak X), a przez to obniżyli ocenę całościową z B na C. Ten wynik widoczny jest także w tabeli 3.

Analiza poziomów spełniania kryteriów operacyjnych, wynikających z decyzji wizytatorów, wskazuje, że wszystkie badane przedszkola mają wysokie osiągnięcia w zakresie zespołowego rozwiązywania problemów i doskonalenia metod i form współpracy oraz w zakresie współpracy w dotyczącej ewaluacji wewnętrznej. Wyraźnie trudniejsze są do spełnienia wymagania przypisane obszarowi badania dotyczącego pracy zespołowej nauczycieli, planowania i analizowania efektów pracy. We wszystkich badanych przedszkolach został on oceniony na poziomie podstawowym D.

Wyróżnione w wymaganiu trzy aspekty pracy nauczycieli, które powinny mieć wymiar zespołowy, są badane przy uwzględnieniu opinii nauczycieli i dyrektorów. W małopolskich przedszkolach, w analizowanym w tym miejscu przedziale czasowym, uczestniczyło w badaniu 216 nauczycieli oraz 31 dyrektorów.

Tabela 4. Osoby biorące udział w badaniu

Zajmowane stanowisko	Liczba badanych (n)
dyrektor przedszkola	31
nauczyciel przedszkola	216

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO

Jednym z narzędzi wykorzystywanym w badaniu był kwestionariusz ankiety adresowany do nauczycieli, w którym pytano ich o współdziałanie w zakresie autoewaluacji. Prawie wszyscy badani nauczyciele przedszkoli deklarują, że korzystają z pomocy innych podczas ewaluacji pracy własnej lub sami uczestniczą w tego typu działaniach (tab. 5). Zaledwie 4 nauczycieli z 216 nie udziela pomocy innym, co związane jest z brakiem deklarowania chęci otrzymania takiej pomocy. To niezwykle optymistyczny wynik, wskazujący na powszechność wzajemnej pomocy w prowadzonej ewaluacji. Wyraźnie inne wyniki przynoszą badania nad współpracą nauczycieli. To zawód często uznawany za

samotny¹³. Wizytatorzy posiadają rzeczywistą wiedzę, w jakim stopniu i zakresie pomoc ta była przydatna podczas ewaluacji własnej pracy, to oni przyglądali się temu: jakie elementy własnej pracy nauczyciel poddawał ewaluacji w ciągu ostatniego roku i które z wymienionych elementów dotyczą działań prowadzonych na poziomie szkoły, a które związane są z działaniami nauczyciela.

Tabela 5. Pomoc podczas ewaluacji pracy własnej (100%=216)

odpowiedź	korzystanie z pomocy innych		udzielanie pomocy innym	
	liczba odpowiedzi	% wszystkich	liczba odpowiedzi	% wszystkich
tak	212	98,15	212	98,15
nie	1	0,46	4	1,85
brak odpowiedzi	3	1,39	0	0

Zródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

KIERUNKI ANALIZY JAKOŚCIOWEJ SPEŁNIANIA WYMAGANIA *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*

Jak wynika z danych liczbowych przedstawionych powyżej, w Małopolsce blisko co piąte (ze strony SEO wynika, że blisko co trzecie) przedszkole zostało poddane zewnętrznej ewaluacji całościowej (w Polsce, co czwarte). Tym bardziej dziwi pomijanie analizy otrzymanych danych w ogólnopolskich raportach, w których nieobecne są dane dotyczące ewaluacji zewnętrznej przedszkoli. W dalszej części przedstawianego materiału zastanawiano się, co i dla kogo wynika z ewaluacji zewnętrznej działań wspólnotowych nauczycieli przedszkoli w Małopolsce. W jakim zakresie ewaluacja zewnętrzna może motywować do podnoszenia jakości pracy zespołów nauczycielskich? Czy opis spełniania omawianego wymagania może być pomocny rodzicom przy poznawaniu placówki, do której chodzi ich dziecko?

W Poradniku dla wizytatorów¹⁴, wyjaśniono, że celem metod jakościowych jest zrozumienie respondenta, dogłębna analiza postaw, motywacji, emocji związanych z badanym zagadnieniem oraz poszukianiem teorii, która wyjaśni związki i zależności – *czyli zastanawianie się, dlaczego*. Zatem podjęto próbę zrozumienia jak wizytatorzy oceniali

¹³ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 187-189.

¹⁴ A. Gocłowska (red.), *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*. ORE, Warszawa 2013.

poziom zaangażowania nauczycieli we współpracę, co przemawiało za podjęciem określonej decyzji o poziomie spełniania wymagania i przypisanych mu obszarów badawczych. Analizując decyzje wizytatorów uwagę zwrócono na zawartość treści komentarzy uzasadnień dotyczących przyznawanego poziomu spełniania wymagania i obszarów badawczych. W analizie prezentowanego materiału po pierwsze uwagę zwrócono na opis pracy zespołowej nauczycieli, planowanie i analizowanie efektów pracy. Następnie skoncentrowano się na analizie współpracy w zakresie ewaluacji wewnętrznej.

Praca zespołowa nauczycieli, planowanie i analizowanie efektów pracy

Jak wynika z raportów badane przedszkola spełniają analizowany obszar badawczy na poziomie podstawowym D. Świadczy to o występowaniu współpracy nauczycieli w zakresie planowania i analizowania procesów edukacyjnych, jednak zdaniem wizytatorów biorące udział w ewaluacji przedszkola nie mają wysokich osiągnięć w tym zakresie. Można zatem przyjąć, że wspólne planowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej, jej organizowanie a następnie analizowanie efektów podjętych działań sprawia przedszkolom najwięcej - w porównaniu z pozostałymi obszarami - trudności. Analiza komentarzy wizytatorów do poziomu spełniania wskazanego obszaru, zamieszczona w raportach, co wskazuje na sposób uzasadniania podjętej decyzji, nie pokazuje jednoznacznie uzasadnienia tak jednordziej decyzji. Wizytatorzy przedstawiają mniej lub bardziej rozbudowane charakterystyki, które analizując zawartość treści trudno uznać za tożsame, na co wskazuje przyznany poziom D. Można zatem oczekiwać, że w niewielkim stopniu organizowanie są w przedszkolach wspólne działania dotyczące planowania i analizowania procesów edukacyjnych, z drugiej strony analiza komentarzy do tego obszaru badawczego wskazuje na istnienie pracy zespołowej, niekiedy w szerokim zakresie. Oto przykłady:

1. Wszyscy nauczyciele pracujący w Przedszkolu współpracują ze sobą i razem planują procesy organizacyjne. Nauczyciele pracują wspólnie w ramach zespołów zadaniowych. Ze względu na specyfikę pracy w przedszkolu każdy z nich zna wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola, co w naturalny sposób powoduje wspólne działania w planowaniu i analizowaniu procesów edukacyjnych.
2. Zdaniem Dyrektora i nauczycieli, współpraca nauczycieli w zakresie planowania, realizacji i analizowania podejmowanych działań edukacyjnych w Przedszkolu odbywa się poprzez wspólne ustalanie działań w ramach miesięcznych planów pracy na poziomie grupy, wspólne ustalanie planów pracy na poziomie Przedszkola, w tym wnioski dotyczące realizacji doskonalenia zawodowego. Nauczyciele współpracują przy realizacji imprez i uroczystości zarówno przedszkolnych, jak i grupowych, wycieczek, kiermaszów okolicznościowych, realizacji projektów edukacyjnych, prowadzenia badań w ramach ewaluacji wewnętrznej. Nauczyciele konsultują scenariusze zajęć, plany

pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspólnie opracowują i ustalają ćwiczenia dla dzieci z trudnościami edukacyjnymi. Na bieżąco wymieniają się informacjami dotyczącymi rozwoju dzieci – udzielają sobie wsparcia w rozwiązywaniu występujących problemów wychowawczych, współpracują przy opracowaniu testów, ankiet czy innych narzędzi diagnostycznych na potrzeby badań wewnętrznych. W ramach zespołu WDN dzielą się informacjami z ukończonych szkoleń analizując ich przydatność w bezpośredniej pracy z dziećmi. W Przedszkolu rozpoczął również pracę zespół ds. badania losów absolwentów

3. Przeprowadzone badania wskazują na wspólną, zespołową pracę podejmowaną przez wszystkich nauczycieli podczas planowania procesów edukacyjnych, rozwiązywania występujących problemów oraz analizowania efektów pracy. Nauczyciele doskonalą metody i formy współpracy. Wyniki ewaluacji nauczyciele wykorzystują do doskonalenia współpracy między sobą oraz współpracy ze środowiskiem i rodzicami. Wnioski służą także poszerzeniu oferty edukacyjnej oraz rozwijaniu różnorodnej aktywności dzieci. Współpraca wszystkich nauczycieli ze sobą w ewaluacji własnej pracy posiada bardzo korzystny wpływ na rozwój Placówki.

W odniesieniu do charakterystyki badanych grup nauczycieli uzyskany podstawowy poziom pracy zespołowej związanej z planowaniem działań edukacyjnych oraz ich analizowaniem świadczyć może o małej spójności grupy¹⁵, dla której praca zespołowa jest raczej wyzwaniem niż powszechnie funkcjonującym stylem pracy nauczycieli¹⁶.

Weryfikowanie poziomu spełnienia wymagania w obszarze polega zatem na oszacowaniu przez wizytatora czy w placówce przebiega praca zespołowa nauczycieli, podczas której wspólnie planują oni pracę, a także wspólnie analizują jej efekty. Takie zdefiniowanie obszaru sugeruje, że wizytator większy nacisk powinien położyć na cechę pracy nauczycieli jako „zespołowej”, a nie fakt formalizowania istnienia, bądź nie, zespołów pracowników-nauczycieli. Ważną informacją powinno być raczej to, jakie czynności przyjmują na siebie grupy pracowników oraz sposób w jaki są one realizowane. Istotą pracy zespołowej w odróżnieniu od indywidualnej jest bowiem wspólne wykonywanie działań i wspólna za nie odpowiedzialność.

Przykładem niejednorodnego oceniania placówek pod tym względem są różnice interpretacyjne podobnego materiału badawczego, czego przykładem mogą być dwa komentarze wizytatorów przedstawione w tabeli 6.

¹⁵ S. Wlazło, *Nauczyciele działają zespołowo?* Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010, s. 134-135.

¹⁶ Por. A. Gocłowska, *op. cit.*, s. 103-105.

Tabela 6. Interpretacja wyników ewaluacji zewnętrznej obszaru 1

Praca „zespołowa”	Praca „zespołów”
W przedszkolu ze względu na niewielką ilość oddziałów i nauczycieli współpraca jest sprawą oczywistą, czego świadomi są nauczyciele, którzy chętnie ze sobą współpracują na wszystkich płaszczyznach.	Ze względu na małą ilość nauczycieli (2 osoby) w przedszkolu można wyodrębnić dwa zespoły: zespół nauczycieli pracujących w przedszkolu oraz zespół ds. ewaluacji wewnętrznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

Innym powodem trudności wizytatorów w trakcie ustalania poziomu spełniania wymagania w tym obszarze może być interpretowanie merytorycznie oczywistych form pracy nauczyciela przedszkola jako dowodów pracy zespołowej. Takie przykłady współpracy nauczycieli jak na przykład:

- wspólnie realizują program wychowania przedszkolnego lub
- współpraca odbywa się podczas spotkań nauczycieli jednego oddziału (miesięczne planowanie pracy dydaktyczno – wychowawczej)

są oczywistym warunkiem prowadzenia edukacji przedszkolnej. Nawet jeśli taki przykład zgłosił dyrektor placówki, wizytator powinien zdecydować czy należy go ująć w raporcie.

Także wszędzie tam, gdzie wizytator pisze o współpracy na zebraniach rady pedagogicznej czy o wyznaczaniu lidera zespołu przez dyrektora, rysuje się obraz utrzymywania hierarchicznej struktury pracy, a zespołowość jest opisywana językiem zarządzania. Dla pedagoga tworzącego warunki dla pracy zespołowej istotne jest raczej w jaki sposób członkowie zespołu wchodzą ze sobą w interakcje, dążąc do wspólnie określonego celu. Reguły jakimi kierują się członkowie zespołu wynikają z gotowości do współdziałania z innymi, a nie jedynie z reguł Kodeksu Pracy. Głównym założeniem „organizacji uczących się”¹⁷ jest odchodzenie od centralizacji decyzji zwierzchników na rzecz wypracowywania wspólnej wizji organizacji, czego przykładem są poziome struktury zawodowe w szkołach skandynawskich. Istotą pracy zespołowej jest wnoszenie do działań własnych pomysłów, wynikających z „osobistych zasobów”, mówiąc językiem zarządzania.

Raporty wizytatorów budowane są na podstawie zebranych wypowiedzi pisemnych lub ustnych. Poszukując przyczyn niejasności w szacowaniu poziomu spełniania wymagania

¹⁷ P. Senge, *Pięta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 26.

dotyczącego współpracy nauczycieli dokonano szczegółowej analizy treści wypowiedzi ankietowych dyrektorek małopolskich przedszkoli¹⁸. Źródłem informacji były dane z kwestionariuszy ankiet dla dyrektora przedszkola. Tabela 7 zawiera dane, dotyczące lat stażu na stanowisku kierowniczym osób badanych.

Tabela 7. Staż pracy na stanowisku kierowniczym

Zakres lat stażu na stanowisku kierowniczym	Lata pracy
0-5	7
6-10	4
11-15	8
16-20	5
21-25	5
26-30	2
RAZEM	31*

*Brak danych z jednej placówki o latach stażu.

Respondentkami (dyrektorkami) były wyłącznie kobiety (n=32), które udzieliły odpowiedzi na tzw. pytanie nagłówkowe otwarte: *Jakie zespoły aktywnie działają w przedszkolu?* Udzielając odpowiedzi na to pytanie dyrektorki wymieniały nazwy zespołów nauczycielskich, które jednocześnie stanowiły określenie celu działania zespołu np. ewaluacyjny czy dekoratorski. Dokonano pogrupowania tych wypowiedzi, przyjmując jako kryterium doboru - adresata działań, a więc dzieci, nauczycieli, środowisko edukacyjne oraz organizację pracy placówki. Kolejność umieszczonych nazw zespołów stanowi listę frekwencyjną, ułożoną według największej liczby odpowiedzi. Dyrektorka każdej placówki podawała więcej niż jedną nazwę zespołu, stąd liczby w kolumnie nie sumują się.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 8 można zauważyć, że badane bardzo szczegółowo wymieniały zakres działania zespołów, przede wszystkim dotyczących organizacji pracy placówki. Nawet jeśli pisały o doraźnym powoływaniu zespołu to już opis działań ukazywał związek z inwentaryzacją, cateringiem czy wystrojem. Licznie reprezentowane są zespoły, których działania nakierowane są na rozwój wychowanków, a raczej różne formy jego diagnozy. Największa frekwencja wypowiedzi, dotyczących pomocy

¹⁸ http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats [data dostępu 10.05.2015]

psychologiczno- pedagogicznej może być spowodowana kilkoma przyczynami. Należą do nich z pewnością wprowadzenie w 2013 roku przez MEN rozporządzenia¹⁹ o udzielaniu takiej pomocy przez przedszkola, czy konieczność dokonywania „diagnozy przedszkolnej” w świetle Podstawy programowej wychowania przedszkolnego²⁰. Jednak jeszcze innym powodem może być stale nierozwiązany status dziecka sześciolatniego w przedszkolu, a raczej odraczania dzieci w tym wieku od obowiązku szkolnego na prośbę rodziców, która musi być poparta decyzją psychologa, stąd intensywność działań przedszkola w tym zakresie.

Kolejny obszar działań zespołowych nakierowany jest na współpracę ze środowiskiem lokalnym, jednak żadna z ankietowanych dyrektorek nie określiła o jakich przedstawicieli środowiska chodzi. Najmniej liczne są działania zespołów nakierowane na rozwój nauczycieli, zarówno dotyczący merytorycznego doskonalenia zawodowego (metodyczny, n=4; WDN n=3), jak i nakierowanego na umiejętności współdziałania. Tylko jedna dyrektorka w swojej rozbudowanej wypowiedzi wspomniała o zajęciach koleżeńskich, omawianiu i konsultowaniu spraw wychowawczych i wymianie doświadczeń.

Tabela 8. Zestawienie deklarowanych i rzeczywistych celów działań zespołów nauczycieli na podstawie wypowiedzi dyrektorek przedszkoli (n=31)

Nazwa zespołu (deklarowany cel działań)	Rzeczywisty cel działań zespołów	Liczba odpowiedzi
Ewaluacja wewnętrzna Planowanie pracy przedszkola Promocja placówki Organizacja imprez i uroczystości Programowy Doraźnie powoływane zespoły Rada pedagogiczna BHP Projekty unijne	Organizacja pracy przedszkola	82
Pomocy psychologiczno- pedagogicznej Diagnostyczny Profilaktyczny Badanie losów absolwentów Wczesnego wspomagania rozwoju	Rozwój wychowanków	32

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r.)

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 18 czerwca 2014 r. poz. 803).

dziecka rewalidacyjny		
Współpracy ze środowiskiem lokalnym Współpracy z rodzicami Współpracy z wolontariatem	Współpraca ze środowiskiem	10
Szkoleniowe	Doskonalenie zawodowe nauczycieli	10
Działania zespołowe	Współpraca zespołowa nauczycieli	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

Uznanie zmiany organizacyjnej, jako warunku koniecznego dla zapewnienia jakości kształcenia, widoczne jest w założeniach systemu ewaluacji działania placówek oświatowych. Struktura obszarów wymagania *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*, umieszczonego w Rozporządzeniu z 2013 roku, zawiera przesłanki charakterystyczne dla idei „uczenia się organizacyjnego” Petera Senge²¹. Podkreślenie znaczenia współpracujących zespołów, wspólnego rozwiązywania problemów przez ludzi w obrębie organizacji czy wspólnych decyzji, co do planowania dalszych działań w organizacji, znajdują swoje odbicie w trzech kryteriach ewaluacyjnych, zalecanych do weryfikacji przez wizytatorów. Idąc tym tokiem rozumowania należy mieć na uwadze, że czynnikami budującymi działania zespołowe, służące aktywizowaniu organizacji ku rozwojowi jest konieczność *metanoi*, o której pisał P. Senge, jako o zmianie sposobu myślenia ludzi w organizacji. Warunkami sprzyjającymi tej zmianie jest okazja do zetknięcia się z innym punktem widzenia podczas dialogu i współdziałania. Jak dowodzą badania psychologiczne umiejętności społeczne (m.in. współdziałania) nie są tożsame z wiedzą społeczną, dlatego z trudnością poddają się diagnozie. Można je badać podczas przebiegu interakcji społecznych, a nie poprzez sondaże czy ankiety. Podobnie trudne jest szacowanie jakości placówki, gdyż jak stwierdziła Sarah L. Lightfoot²², prowadząca badania amerykańskich gimnazjów, o uznaniu placówki oświatowej za dobrą nie decydują wyłącznie cechy statyczne instytucji, lecz dynamiczne. Jednak ze względu na ich „niepoliczalność” konieczne stają się badania jakościowe, nakierowane na uczestników życia instytucji.

²¹ P. Senge, *op. cit.*, s. 26.

²² S. L. Lightfoot, *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, Basic Books, New York 1983, [za:] W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000, s. 77.

Współpraca w zakresie ewaluacji wewnętrznej

Podczas gromadzenia materiału badawczego wizytator ma możliwość dopytania jakie efekty przynosi podejmowana współpraca, jak nauczyciele analizują efekty swojej pracy, jakie znaczenie dla ich dalszej pracy mają te analizy. Innymi słowy stara się poznać czy deklarowana praca zespołowa rzeczywiście przynosi zmianę w przebiegu procesów edukacyjnych, w planowaniu, realizacji, analizie i doskonaleniu. Zakładając, że efektem podejmowanej współpracy ma być wspólnie ustalona i zrealizowana zmiana²³, analizie poddano sposób w jaki wizytatorzy uzasadniają współpracę w ramach ewaluacji wewnętrznej.

Tabela 9. Komentarze wizytatorów dotyczące użyteczności wspólnej ewaluacji wewnętrznej (100%= 29)

efekt wspólnej ewaluacji wewnętrznej	% wszystkich
formułowanie wniosków, przykłady zmian	20,7
formułowanie wniosków, brak przykładów zmian	17,2
brak wskazania efektów	62,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy npseo.pl

Jak wynika z raportów 93,5% badanych przedszkoli spełniało wymaganie na wysokim poziomie B, jednak komentarze wizytatorów nie są jednorodne (tab. 9). Pomimo, że sami zapewne zgromadzili obszerną wiedzę na temat badanego wymagania to w komentarzach przekazują ją w sposób ogólny, co być może związane jest z formalnymi wymaganiami konstruowania raportu ewaluacyjnego. Można w nich dostrzec trzy grupy opisów, jak się wydaje w różnym stopniu oddające użyteczność deklarowanej współpracy. I tak, najczęściej wizytatorzy poprzestają na zasygnalizowaniu, że w przedszkolu:

- Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu pracy.

Najrzadziej wskazują, że ewaluacja wewnętrzna służy formułowaniu wniosków, lecz nie podają przykładów działań podejmowanych w jej efekcie.

- Pomagają sobie wzajemnie w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy, wykorzystując wyniki służące podniesieniu jakości pracy z dziećmi.

²³ Por. A. Gocłowska, *op. cit.*, s. 32-33.

- Nauczyciele wspierają się nawzajem podczas ewaluacji własnej pracy, a pozyskaną wiedzę wykorzystują w pracy z dziećmi.
- Wspólnie dokonują ewaluacji wewnętrznej, a wnioski z tych badań są przez nich uwzględniane w podejmowanych działaniach dotyczących rozwoju i edukacji dzieci oraz współpracy z rodzicami.

Nieznacznie częściej możemy w raportach przeczytać, jakiego typu zmiany zaszły w przedszkolu w wyniku podjętej wspólnej ewaluacji wewnętrznej.

- Wyniki ewaluacji nauczyciele wykorzystują do doskonalenia współpracy między sobą oraz współpracy ze środowiskiem i rodzicami. Wnioski służą także poszerzeniu oferty edukacyjnej oraz rozwijaniu różnorodnej aktywności dzieci. Współpraca wszystkich nauczycieli ze sobą w ewaluacji własnej pracy posiada bardzo korzystny wpływ na rozwój Placówki.
- Pomagają sobie nawzajem przy prowadzeniu ewaluacji własnych działań, a wdrażane wnioski przyczyniają się do doskonalenia działań w zakresie przestrzegania norm społecznych w grupie przedszkolnej (Kodeks Przedszkolaka), integrowania dzieci poprzez wzbogacenie zajęć edukacyjnych o gry, zabawy oraz dostarczanie im odpowiednich wzorców i postaw pożądanych społecznie.
- Współpracują ze sobą także w ewaluacji własnej pracy - najczęściej poprzez wzajemną obserwację prowadzonych zajęć. Wyniki ewaluacji własnej pracy i ewaluacji wewnętrznej wykorzystują do doskonalenia swojej pracy, a tym samym pracy przedszkola poprzez np. wdrażanie różnych programów.

W dwóch przedszkolach (6,5%), w których poziom wypełniania wymagania dotyczącego wspólnego planowania i realizowania procesów edukacyjnych, wizytatorzy ocenili na poziomie średnim C, wspólna ewaluacja prowadzona jest w niewielkim zakresie lub nauczyciele w większości pomagają sobie w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy. Jak widać i w tym przypadku są to bardzo ogólne uzasadnienia własnej decyzji.

Podane przykłady obrazują zakres informacji możliwych do odbioru przez czytelnika. Można spytać komu służą tak ogólne opisy zamieszczone w raportach? Zainteresowani nauczyciele otrzymali rekomendacje na spotkaniach z wizytatorami, pozostali czytelnicy raportów (może rodzice?) wydaje się, że prawdopodobnie nie otrzymują wyczerpujących informacji.

Ciekawym - choć nie rozwijającym w tym miejscu wątkiem - jest odtworzenia, na podstawie komentarzy formułowanych przez wizytatorów odnośnie do przyznanego poziomu spełniania wymagania, sposobu definiowania wybranych aspektów praktyki edukacyjnej. Wstępna analiza raportów ujawnia niedoprecyzowanie pojęć, błędne kategorie opisu. Występujące w raportach określenia, np.: „organizacja pracy ucznia”, „przebieg lekcji”, „wspólne planowanie w zakresie doboru podręczników” czy przewidywanie, że „absolwent przedszkola opowiada się w przyszłości za wolontariatem” nie powinno mieć miejsca w opisach

edukacji przedszkolnej. Brak logiki, umocowania teoretycznego przywoływanych określeń skutkuje pozornością²⁴ przyznawanych poziomów spełniania wymagań.

PODSUMOWANIE

Podsumowując wstępną analizę interpretacyjną raportów ewaluacji zewnętrznej, uznać należy, że małopolskie przedszkola biorące udział w ewaluacji zewnętrznej, w analizowanym w tym miejscu przedziale czasowym, mają **wysokie osiągnięcia w spełnieniu wymagań: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.*** Umiejętność tworzenia wspólnoty, pracy w zespole profesjonalistów skupionych na organizowaniu warunków edukacyjnych wspierających rozwój dzieci to jeden z najważniejszych aspektów pracy nauczyciela. Powszechne spełnianie analizowanego osiągnięcia na wysokim poziomie wskazuje na wysoką jakość realizowanych w przedszkolach modeli pracy zespołowej. W pracy tej nauczyciele podejmują działania zarówno w zespołach zadaniowych, których funkcjonowanie związane jest z wypełnianiem prawa oświatowego, jak i tworzą zespoły mniej formalne, powstające w odpowiedzi na bieżące potrzeby przedszkoli.

Praca zespołowa, będąc zadaniem dla całej rady pedagogicznej, „to jedna z najważniejszych idei sprawnego kierowania szkołą, istotne jest bowiem to, aby w ważnych kwestiach miała miejsce praca i decyzja całej rady pedagogicznej, a nie tylko praca wyłonionej grupki osób”²⁵. Współpraca osób zaangażowanych w tworzenie optymalnych warunków dla edukacji w okresie dzieciństwa jest najlepszym narzędziem dokonywania zmiany. Przykładem budowania „kultury uczenia się opartego na współkonstruowaniu” są struktury przedszkoli Reggio Emilia oraz przedszkola krajów skandynawskich, a więc wszędzie tam gdzie wspólna praca nauczycieli to idea obecna od dawna i powszechna w edukacji przedszkolnej²⁶.

Zaobserwowany w raportach ewaluacyjnych sposób konstruowania przez wizytatorów opisu spełniania analizowanego wymagania i przypisanych mu obszarów badawczych może być związany ze sposobem przygotowania samego narzędzia badawczego. Dyrektorzy szkół oceniając przygotowanie wizytatorów do ewaluacji zwracają uwagę, że duża część pytań z różnych narzędzi sformułowana jest w sposób, który narzuca odpowiedzi jednoznaczne,

²⁴ Por. M.Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls, Kraków 2013.

²⁵ S. Wlazło, *op. cit.*, s. 181.

²⁶ G. Dhalberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wydawnictwo naukowe DSW, Wrocław 2013, s. 210.

upraszczające, co ich zdaniem służy zagwarantowaniu badanym osobom i szkole poczucie kontrolowania²⁷. Zawartość analizowanych raportów potwierdza także obserwowaną we współczesnej pedagogice tendencję do poszukiwania w teorii zarządzania wymiarów funkcjonowania organizacji oświatowych.

REKOMENDACJE

Głównym celem przedstawianych w tym miejscu rekomendacji w zakresie dokonywania ewaluacji wspólnotowych działań nauczycieli przedszkoli jest wskazanie możliwych kierunków i zakresów zmian w podejmowanych przez wizytatorów interpretacjach uzyskanych danych z placówek. Opracowanie takich rekomendacji może umożliwić osiągnięcie założonych celów ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej pracy zespołów nauczycielskich.

1. Poziom spełniania wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli powinien stanowić ważny punkt odniesienia dla prac zmierzających do podniesienia jakości pracy przedszkola. Warto zwrócić uwagę na odróżnienie funkcjonującej w przedszkolach rzeczywistej pracy zespołowej nauczycieli od tej nastawionej jedynie na formalne „raportowanie”, które znacznie ogranicza korzyści związane z pracą zespołową, w tym budowanie refleksyjnej postawy nauczycieli.

2. Analizy raportów nie pokazują jednoznacznie jakie efekty, w postaci zmian, przynosi wspólnie prowadzona ewaluacja pracy własnej. Raport ewaluacyjny ma dostarczyć badanej społeczności syntetycznego opisu spełniania poszczególnych wymagań (w odniesieniu do kryteriów określonych przez Państwo) oraz wskazać wnioski możliwe do wykorzystania w przyszłości przez placówki. Mając to na uwadze wizytatorzy, spotykający się z radą pedagogiczną na zakończenie ewaluacji, mogą przekazać zainteresowanym rekomendacje, co do dalszej pracy. Pozostaje pytanie, w jakiej formie są one przekazywane? czy w równie ogólnej, co zapisy w raportach? W przyszłości warto zwrócić uwagę na przekazywanie nauczycielom poszerzonej informacji zwrotnej na temat zauważonego w placówce modelu organizacji współpracy.

²⁷ E. Bogacz-Wojtanowska, R. Dorczak, *Proces przygotowania wizytatorów do spraw ewaluacji w opinii dyrektorów szkół*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 69-88.

3. Z badań w Wandy Dróźki²⁸ wynika, że nauczyciele nie akceptują oceny swojej pracy, która nie jest poprzedzona rzetelną ewaluacją zewnętrzną. Można postawić pytanie, czemu/komu służy przyjęty sposób redagowania raportu ewaluacyjnego? Czego mogą spodziewać się/oczekiwać po nim nauczyciele? Uzyskanie odpowiedzi na tego typu pytania wymagałoby podjęcia dalszych badań nad znaczeniem, jakie ma wynik ewaluacji (w postaci zredagowanego raportu) dla jakości pracy placówki. Istnieje potrzeba dalszego poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: 1. W jakim zakresie sposób ewaluacji może motywować do podnoszenia jakości pracy zespołów nauczycieli? 2. W jakim zakresie ewaluacja zewnętrzna związana jest z podnoszeniem jakości zadań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych wykonywanych przez zespół nauczycieli?

4. W dotychczasowo prowadzonych ewaluacjach zewnętrznych uwagę skupiono na przedszkolach publicznych i niepublicznych. Pominięto ewaluację oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. W związku z realizowaną reformą oświaty jest to miejsce edukacji przedszkolnej, które szczególnie powinno być poddane ewaluacji zewnętrznej. Także inne formy wychowania przedszkolnego, a więc punkty przedszkolne i zespoły przedszkolne stanowią znikomy odsetek ewaluowanych placówek zarówno w skali Małopolski, jak i całego kraju.

Literatura:

- Bogacz-Wojtanowska E., Dorczak R., *Proces przygotowania wizytatorów do spraw ewaluacji w opinii dyrektorów szkół*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Wyd. UJ, Kraków 2011.
- Dhalberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. GWP, Gdańsk 2008.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls, Kraków 2013.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

²⁸ W. Dróźka, *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli*. W: J. Dróźka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.) *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Wyd. UJK, Kielce 2012.

- Lightfoot S. L., *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. Basic Books, New York 1983, [za:] W. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa 2014.
- Dróżka W., *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli*. W: W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.) *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Wyd. UJK, Kielce 2012.
- Gocłowska A. (red.), *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*. ORE, Warszawa 2013.
- Senge P., *Piąta dyscyplina*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Wlazło S., *Nauczyciele działają zespołowo?* Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Projekt: Analizy interpretacyjne efektów ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek oświatowych województwa małopolskiego na podstawie danych npseo2

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych

Materiał badawczy służący do opracowania niniejszej analizy pochodzi z badań ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego, realizowanych od maja 2014 roku do grudnia 2014 roku. Łącznie ewaluacji całościowej poddano 48 szkół podstawowych na terenie małopolski. Analizowane wymaganie: „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” jest podzielone na cztery obszary badań: 1. Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych; 2. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami; 3. Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy; 4. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy. Analizowane źródło danych pochodzi z kwestionariusza ankiety dla nauczyciela oraz wywiady z dyrektorem i nauczycielami. Badaniem objęto ogółem 668 nauczycieli.

Wprowadzenie

Ważną umiejętnością we współczesnym świecie jest współpraca. Jak podaje *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* jest to: „praca wykonywana wspólnie z kimś innym, działalność prowadzona wspólnie przez wiele osób, instytucji, państw”²⁹. Nieco szerzej zdefiniował to pojęcie Wincenty Okoń. Jego zdaniem współpraca to „współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel, współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi,

²⁹ *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 2003, T. 4, s. 526.

nałęczycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy³⁰. Tylko dobrze współpracujący ze sobą nauczyciele nauczają dzieci właściwej współpracy w grupie, która jest we współczesnym świecie coraz bardziej pożądaną umiejętnością.

Poziom spełniania wymagań państwa

Lp.	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Ocena	Wymaganie: Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych			
				Obszar: Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Obszar: Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami	Obszar: Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy	Obszar: Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy
1	269	35	C	✓	✓	✓	X
2	59	12	B	✓	✓	✓	✓
3	98	12	B	✓	✓	✓	✓
4	128	16	B	✓	✓	✓	✓
5	258	29	B	✓	✓	✓	✓
6	86	19	B	✓	✓	✓	✓
7	33	9	B	✓	✓	✓	✓
8	114	17	B	✓	✓	✓	✓
9	97	13	B	✓	✓	✓	✓
10	72	11	B	✓	✓	✓	✓
11	109	14	C	✓	✓	✓	✓
12	103	17	B	✓	✓	✓	✓
13	76	20	C	✓	✓	✓	X
14	77	17	D	✓	✓	X	X
15	75	26	D	✓	✓	X	X
16	71	15	B	✓	✓	✓	✓
17	92	16	B	✓	✓	✓	✓
18	96	18	B	✓	✓	✓	✓
19	155	22	B	✓	✓	✓	✓
20	39	11	B	✓	✓	✓	✓
21	39	11	B	✓	✓	✓	✓
22	183	23	C	✓	✓	✓	X
23	34	10	C	✓	✓	✓	X
24	24	5	B	✓	✓	✓	✓
25	12	3	B	✓	✓	✓	✓
26	32	8	C	✓	✓	✓	X
27	89	13	C	✓	✓	✓	X
28	25	7	B	✓	✓	✓	✓
29	32	8	B	✓	✓	✓	✓
30	-	-	B	✓	✓	✓	✓
31	28	13	B	✓	✓	✓	✓
32	52	8	B	✓	✓	✓	✓
33	43	11	B	✓	✓	✓	✓
34	26	14	D	✓	✓	X	X
35	28	12	D	✓	✓	X	X
36	53	18	C	✓	✓	✓	X
37	46	10	B	✓	✓	✓	✓
38	50	13	C	✓	✓	✓	X

³⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa, s. 346.

39	32	10	B	✓	✓	✓	✓
40	42	9	B	✓	✓	✓	✓
41	37	11	B	✓	✓	✓	✓
42	20	5	B	✓	✓	✓	✓
43	21	15	B	✓	✓	✓	✓
44	80	15	B	✓	✓	✓	✓
45	38	10	B	✓	✓	✓	✓
46	29	10	B	✓	✓	✓	✓
47	40	16	B	✓	✓	✓	✓
48	89	31	C	✓	✓	✓	X
Suma	3331	668	B-34 C-10 D-4			X-4	X-13

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników decydujących o doskonaleniu systemu oświaty, a w szczególności jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel. Źródło postępu w wychowaniu tkwi w jego kompetencjach, na które składają się, m.in. kompetencje współpracy³¹. Zdolności organizacyjne i współpraca świadczą o mistrzostwie zawodowym nauczyciela. Profesjonalizm nauczyciela nie powinien być uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako element organizacji szkolnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela. Nauczyciel nie może być więc tylko indywidualistą, ale także powinien przejawiać chęć i umiejętność współdziałania z innymi nauczycielami oraz pracownikami szkoły³².

Praca zespołowa nauczycieli to jeden z ważniejszych czynników w rozwoju edukacji w krajach Unii Europejskiej. Komisja Europejska uchwaliła tzw. Białą Księgę *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, według której uczenie współpracy i współdziałania nauczycieli i uczniów to priorytetowe zadanie współczesnego systemu oświaty³³.

Współpraca nauczycieli w szkole jest określana przez kilka ważnych ustaw. Należy do nich między innymi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października

³¹ Por. A. Szkolak, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wyd. Attyka, Kraków 2013.

³² Por. S. Wlazło, *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, System Ewaluacji Oświaty; npseo.pl

³³ Biała Księga, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Wyd. WSP TWP, Warszawa 1997.

Por. M. Osińska *Praca zespołowa w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji s. 4.

2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego³⁴, ze zmianami z dnia 10 maja 2013 roku³⁵. W dokumentach tych, podkreśla się, że procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych. Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy, wspólnie planują działania, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy. Ponadto w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół³⁶ można przeczytać, że nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb oraz dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe.

Na platformie internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty³⁷ można znaleźć stwierdzenie, że o sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje zdolność do współpracy. Aby jej uczyć, nauczyciele powinni działać zespołowo, organizując procesy edukacyjne, rozwiązując problemy, prowadząc ewaluację, ucząc się od siebie nawzajem. Służy to podniesieniu jakości procesu uczenia się uczniów oraz rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Wzajemna współpraca nauczycieli może więc mieć kluczowe znaczenie dla funkcjonowania współczesnej szkoły.

Od 1 września 2013 roku Nadzór Pedagogiczny Systemu Ewaluacji Oświaty dokonuje oceny jakości pracy placówek oświatowych według 12 wymagań wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, z których punkt 7 odnosi się do współpracy nauczycieli: *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*. W powyższym wymaganiu mieści się:

- Organizacja procesów edukacyjnych, planowanie, realizacja, wspólne ustalenia.

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324); isap.sejm.gov.pl

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 0, poz. 560); isap.sejm.gov.pl

³⁶ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.); ispa.sejm.gov.pl

³⁷ www.npseo.pl

- Uczenie się od siebie - rozwiązywanie problemów, doskonalenie metod, wzajemnie wsparcie, analizowanie swojej pracy.
- Postrzeganie uczenia się i nauczania jako procesów interdyscyplinarnych.
- Współpraca nauczycieli jako widoczny wzorzec współpracy dla uczniów, zarówno w perspektywie uczenia się współpracy, jak i uczenia się przez całe życie.
- Uczenie się jako proces, który następuje podczas wymiany doświadczeń w grupie.
- Umiejętność współpracy i elastyczność jako istotne kompetencje współczesnego rynku pracy.

Szkoła może spełniać omawiane wymaganie na pięciu poziomach:

- poziom E - oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę;
- poziom D - oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę;
- poziom C - oznaczający średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę;
- poziom B - oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę;
- poziom A - oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę.

Badania poddane analizie dla celów niniejszego artykułu zostały. Na podstawie zebranych danych zostały sporządzone raporty, które obejmują wszystkie obszary działania. Poniżej przedstawiono ilościową i jakościową analizę raportów dotyczący obszarów:

Z 48 badanych szkół podstawowych, znaczna większość szkół spełnia analizowane obszary na wysokim poziomie B (34 N, 70, 3%). Tylko nieznaczna liczba szkół uzyskała w tym zakresie ocenę C - oznaczającą średni stopień spełniania wymagania przez szkołę (10 N, 20,1%), a tylko 4 szkoły (co stanowi 8,3%) spełniają podstawowy poziom wymagań D. Żadna ze szkół nie osiągnęła bardzo wysokiego stopnia spełniania wymagania przez szkołę A, ale też ani jednej szkole nie przyznano najniższego poziomu E.

Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych

Pierwsze pytanie badawcze, na które szukano odpowiedzi można sformułować następująco: Czy i w jakim stopniu nauczyciele szkół podstawowych nauczycieli włączają się we współrealizację procesu dydaktyczno-wychowawczego?

W celu uzyskania danych dotyczących omawianego obszaru nauczycieli pytano o to, w pracę jakich zespołów są oni zaangażowani, jak oceniają zaangażowanie swoje i swoich kolegów w pracę zespołów oraz w jaki sposób zorganizowana jest współpraca nauczycieli

uczących w danej klasie. Respondenci zostali poproszeni o podanie przykładów współpracy nauczycieli podczas planowania i realizowania procesów edukacyjnych w klasie.

Analizując wyniki ewaluacji w tym zakresie można powiedzieć, że wszyscy nauczyciele zaangażowani są we współpracę w różnych obszarach i zakresie. Planują wspólnie działania, które podejmują na podstawie wniosków z ewaluacji wewnętrznej, jak i z nadzoru pedagogicznego. Ogół nauczycieli deklaruje współpracę w zespołach przedmiotowych, międzyprzedmiotowych, wychowawczych i profilaktycznych, w zespołach ds. ewaluacji wewnętrznej; organizacji imprez dla uczniów, rodziców lub nauczycieli; ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciele uważają, że większość grona pedagogicznego angażuje się w prace tych zespołów.

Powszechna współpraca nauczycieli to zarówno wydarzenia epizodyczne, np. lekcje w ramach opieki nad stażystą, regularne - organizacja wycieczek szkolnych, jak i działania o charakterze stałym, spotkania zespołów i komisji rady pedagogicznej, indywidualne rozmowy z pedagogiem.

W ramach współpracy zespołowej nauczyciele omawiają obszary, które mogą doskonalić na różnych przedmiotach i umiejętność pracy z różnorodnymi źródłami informacji. Wspólnie analizują wyniki ze sprawdzianu i wdrażają wnioski do pracy na każdym przedmiocie i poziomie nauczania. Przygotowują uczniów do konkursów w zespołach przedmiotowych. Opracowują metody i formy pracy z uczniem słabym i zdolnym, dostosowują zajęcia pozalekcyjne do zainteresowań uczniów. Nauczyciele również rozwiązują problemy wychowawcze, przekazują informację o uczniach (nauczyciel - rodzic, nauczyciel - nauczyciel), dzielą się zdobytą wiedzą, organizują oraz dokonują podziału zadań dotyczących konkursów, imprez, wycieczek i uroczystości, a także akcji charytatywnych. Debatują nad zagadnieniami, które mogą doskonalić na różnych przedmiotach i umiejętność pracy z różnorodnymi źródłami informacji.

Współpraca nauczycieli uczących polega także na: bieżącym monitorowaniu sytuacji wychowawczej w klasie na wszystkich zajęciach podczas przerw oraz wyjść klasowych pod kątem wzajemnego traktowania i odnoszenia się uczniów do siebie, spotkaniach zespołów zadaniowych i wychowawczych; rozmowach, wymianie informacji, wymianie pomocy dydaktycznych, ofercie zajęć dodatkowych, pomocy plastycznej.

Ponadto nauczyciele wczesnej edukacji współpracują w ustalaniu planów dydaktycznych, rodzaju prowadzonych zajęć oraz czasu przeznaczonego na realizację

pewnych treści. Natomiast nauczyciele w klasach IV - VI wspólnie ustalają, np. korelację międzyprzedmiotową, dokonują wyboru podręczników.

Bardzo często w szkołach przyjęta jest wymiana doświadczeń po ukończonych przez nauczycieli szkoleniach. Według nauczycieli praca w zespołach jest skuteczna, doskonalą komunikację interpersonalną, na czym bardzo im zależy, a współpracując i współdziałając uzyskują dzięki temu lepsze efekty pracy.

Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami

Drugie zamierzenie badawcze można nakreślić w postaci problemu: Czy i w jakim stopniu w szkołach wprowadza się zmiany do procesu edukacyjnego będące efektem współpracy nauczycieli?

Aby uzyskać odpowiedź na powyższe pytanie związane z danym obszarem zapytano respondentów zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli o zmiany w procesie edukacyjnym i wychowawczym, które zostały wprowadzone w wyniku wspólnych ustaleń z pracownikami szkoły w bieżącym lub poprzednim roku szkolnym.

Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwala na stwierdzenie, że zmiany w procesach edukacyjnych wprowadzane są w wyniku przeglądu wniosków z nadzoru pedagogicznego, ze sprawdzianu z szóstej klasy oraz obserwacji bieżącej uczniów. W niektórych szkołach zmiany spowodowane są też pewnymi uwarunkowaniami, np. realizacją edukacji włączającej.

Respondenci wskazywali również zmiany w procesie edukacyjnym, które zostały wprowadzone w wyniku wspólnych ustaleń z innymi nauczycielami, np. korzystanie z bezpłatnych lub promocyjnych warsztatów, zajęcia organizowane przez różne instytucje, konsultacje indywidualne czy zajęcia rozwijające zainteresowania plastyczne, muzyczne, teatralne uczniów. Nauczyciele wspólnie pracują nad wprowadzaniem zmian w procesach edukacyjnych, gdyż wymieniają między sobą doświadczenia, podejmują współpracę dotyczącą korelacji międzyprzedmiotowej, wspólnie opracowują wymagania edukacyjne, przekazują wiedzę zdobytą na szkoleniach, prowadzą lekcje koleżeńskie i otwarte, przekazują sobie informacje o uczniach. Nauczyciele doskonalą proces edukacyjny w danej klasie poprzez: analizowanie efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej, formułowanie wniosków i wdrażanie ich w pracy codziennej oraz w następnym roku szkolnym,

formułowanie uwag, ustalanie zakresu korelacji treści nauczania, organizowanie konkursów przedmiotowych i zachęcanie uczniów do brania w nich udziału. Jako przykłady zmian wprowadzonych w efekcie wspólnych ustaleń nauczyciele podają: zmianę i udoskonalenie zasad oceniania w statucie szkoły, współpracę w planowaniu procesów lekcyjnych, zastosowanie wniosków ze sprawdzianu po III klasie w planowaniu pracy w klasie IV z każdego przedmiotu, nowatorskie metody i formy pracy z uczniami (platformę e-learningową, e-dziennik, lekcje muzealne, warsztaty pozaszkolne, gry miejskie). Podjęto również działania związane z wykorzystaniem elementów oceniania kształtującego i wykorzystania tablic interaktywnych.

Ponadto nauczyciele we współpracy ustalają, np. dotyczące ćwiczeń w rozumieniu czytanego tekstu, częstszej pracy w grupie, zwiększenia ilości zadań praktycznych. Nauczyciele dzielą się doświadczeniem związanym z realizacją pewnych treści nauczania, z dostosowaniem wymagań do indywidualnych potrzeb uczniów; omawiają na zebraniach sposób i metody postępowania z uczniami (uczniem) oraz przekazują sobie wyniki spostrzeżeń i obserwacji. Doskonaleniu procesów edukacyjnych służą prowadzone wspólnie analizy trudności, zdolności uczniów oraz zajęć wyrównawczo-korekcyjnych.

Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy

Kolejnym aspektem współpracy nauczycieli jest zespołowe rozwiązywanie problemów.

Z badań ewaluacji przeprowadzonych przez wizytatorów w ramach nadzoru pedagogicznego wynika, że nauczyciele w swojej pracy bardzo często uzyskują pomoc od innych nauczycieli głównie w sprawach związanych z dydaktyką oraz wychowaniem.

Nauczyciele korzystają w swojej pracy z pomocy innych głównie w działaniach związanych z organizacją życia szkoły. Są to między innymi: organizowanie wycieczek szkolnych, konkursów, różnych imprez szkolnych oraz konsultują się w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i doskonaleniu metod pracy. Służą również pomocą, wsparciem, we współpracy w rodzicami, poznawaniu ucznia (jego sytuacji społecznej).

Często pomoc ta polega również na wymianie doświadczeń i materiałów dydaktycznych, konsultacjach i doradztwie, wspólnym planowaniu, organizowaniu oraz realizowaniu zadań szkoły. W ramach tej współpracy powstają materiały dydaktyczne, z których mogą korzystać różni nauczyciele. Organizowane są różnorodne akcje charytatywne i

ekologiczne czy projekty edukacyjne. Odbywają się koleżeńskie lekcje otwarte. Nauczyciele dzielą się własną wiedzą zdobytą na kursach doszkalających.

Często współpracują w sprawie dotyczącej korelacji międzyprzedmiotowej. Dzielą się swoim doświadczeniem w stosowaniu konkretnych metod pracy z dziećmi.

Współpraca zdaniem badanych nauczycieli korzystnie wpływa na przeprowadzenie zaplanowanych zamierzeń zarówno edukacyjnych, organizacyjnych, jak i integrację zespołu nauczycielskiego. Efektem uzyskanego wsparcia zdaniem badanych jest odpowiedni dobór podręcznika, programu nauczania, czy zaplanowanie odpowiednich zajęć związanych z rozwojem ucznia.

Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy

Ewaluacja jest to „proces systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów, które są wykorzystywane przez specjalistów do redukowania niepewności wokół programu i poprawienia jego efektywności, a także służą podejmowaniu decyzji z uwagi na to, co owe programy, personel lub produkty robią oraz czego dotyczą”³⁸. Jako systematyczna refleksja nad własną pracą pedagogiczną jest podstawą planowania i rozwoju własnego każdego nauczyciela. O ewaluacji w pracy nauczyciela mówi się coraz częściej. Odpowiedzialny nauczyciel we współczesnej szkole powinien systematycznie ewaluować jakość swojej pracy. Wyciągnięte wnioski pozwolą mu na wyeliminowanie błędów i poprawę jakości pracy.

Z badań ewaluacji całościowej wynika, że we wszystkich przebadanych szkołach nauczyciele deklarują ewaluację swojej pracy pedagogicznej. Najczęściej temu procesowi poddają swoje metody pracy, stopień realizacji podstawy programowej, programu nauczania, form sprawdzania wiedzy, sposobu oceniania, atrakcyjność zajęć, efekty podejmowanych działań wychowawczych, efekty pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych czy indywidualizację pracy z uczniem.

Współpraca nauczycieli podczas ewaluacji własnej pracy zdaniem badanej populacji jest bardzo korzystna.

³⁸ Robson C. (1997) , *Projektowanie ewaluacji* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 152.

Podsumowanie

Podsumowując można stwierdzić, że współpraca między nauczycielami jest korzystna i co można dzięki niej osiągnąć. Usprawnia ona między innymi rozwiązywanie problemów, ponieważ można wysłuchać różnorodnych opinii, pomaga spojrzeć na daną sytuację z innej perspektywy i w konsekwencji wspólnie podjąć decyzję co do konkretnego dylematu. Dzięki niej nauczyciele mogą doskonalić umiejętności indywidualne i integrować się. Dodatkowo daje możliwość wpływania na aktualne problemy, co skutkuje poczuciem większej odpowiedzialności za losy szkoły i uczniów. Współpracujący nauczyciele będą wzorami dla swoich uczniów, którzy będą chcieli brać z nich przykład i również razem podejmować decyzje i rozwiązywać problemy. Ponadto dobrze współpracujący nauczyciele mają możliwość dialogu między innymi nauczycielami reprezentującymi różne dyscypliny i mającymi różne doświadczenia, czy staż pracy. Często współpraca ta polega na wymianie poglądów, wspólnym planowaniu działań, czy zespołowym rozwiązywaniu problemów, dzieleniu się przykładami dobrej praktyki, co służy ulepszaniu własnego warsztatu pracy, refleksji nad nauczaniem i jego skutecznością.

Rekomendacje:

- nauczyciele, oprócz pracy w określonych zespołach (ujętych w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli), współdziałają w ramach dużych projektów unijnych, opracowują strategie działania na polu międzynarodowym. Należy zatem rozbudować kwestionariusz ankiety dla nauczycieli o pytania otwarte dotyczące charakteru współpracy nauczycieli w szkołach, a nie tylko częstotliwości i stopnia zaangażowania w działania zespołowe;

- w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli powinny się znaleźć pytania dotyczące innowacyjnej pracy nauczycieli, wprowadzania do pracy edukacyjnej nowatorskich metod, form i środków dydaktycznych. Niestety praca w zespołach nauczycielskich (np. międzyprzedmiotowych, wychowawczych i profilaktycznych, w zespołach ds. ewaluacji wewnętrznej; organizacji imprez dla uczniów, rodziców lub nauczycieli; ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej) często sprowadza się do powielania pomysłów z poprzednich lat, a więc pytanie o to, jak często w szkołach ma miejsce praca zespołowa nauczycieli nie odzwierciedla efektywności tych działań;

- rekomenduje się również sprecyzowanie pytania odnośnie do obszaru: *Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy*, ponieważ często powielają się odpowiedzi respondentów z obszaru *Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych*.

Bibliografia:

1. Biała Księga, Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska, Wyd. WSP TWP, Warszawa 1997.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324); isap.sejm.gov.pl.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 0, poz. 560); isap.sejm.gov.pl
4. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.); ispa.sejm.gov.pl.
5. Szkolak A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wyd. Attyka, Kraków 2013.
6. Wlazło S., *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, System Ewaluacji Oświaty; npseo.pl.
7. www.npseo.pl.
8. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, pod red. S. Dubisza, PWN, Warszawa 2003.
9. *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
10. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

Analiza materiału uzyskanego w ewaluacji w ramach wymagania: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się, obszaru: Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój

Analiza obejmowała dane uzyskane od 01.04.2013 do 31.12.2014 roku i uwzględniała ewaluacje przeprowadzone w liceach ogólnokształcących na terenie województwa małopolskiego. Pytania w kwestionariuszach ankiety i kwestionariuszach obserwacji dotyczyły wpływu uczniów na różnego rodzaju elementy organizowania i przebiegu procesu uczenia się. Ankiety były przeprowadzane wśród nauczycieli i uczniów. Część z pytań charakteryzowała się dużą ogólnością zaproponowanej kafeterii, przez co uniemożliwiała wysunięcie szczegółowych wniosków. Obserwacji dokonywali wizytatorzy. Przeprowadzona analiza danych została opatrzona komentarzem do uzyskanej diagnozy stanu.

Jednym z elementów interesujących ewaluatorów był udział uczniów w **wyborze tematyki** realizowanych lekcji. Kwestionariusz ankiety wypełniło 550 nauczycieli. Ponad połowa z nich wskazała, że raz lub kilka razy w roku pozwoliła uczniom decydować o tematyce lekcji. 37% takim przywilejem obdarzyło uczniów raz lub kilka razy w półroczu. Biorąc pod uwagę, że w polskich szkołach działania edukacyjne są skoncentrowane przede wszystkim na realizacji podstawy programowej i przygotowaniu do egzaminów, w tym przypadku maturalnych, uzyskany wynik jest zadowalający.

Trzeba jednak mieć świadomość, że współcześnie uczniowie mają możliwość zdobywania wiedzy z różnych źródeł. Może się zdarzyć, że treści proponowane przez nauczyciela są im już znane. W tej sytuacji proces kształcenia będzie mniej efektywny, uczniowie mogą się nudzić na lekcjach, co będzie miało przełożenie na trudności z koncentracją i dyscypliną. Niestety w szkolnych realiach często brakuje czasu na sprawdzenie, jaką wiedzę uczeń posiada. W nowym paradygmacie nacisk kładzie się na podmiotowość ucznia i jego udział w procesie nauczania-uczenia się.

Według najnowszych doniesień z dziedziny kognitywistyki i neurodydaktyki mózg najefektywniej pracuje, gdy jest zainteresowany przyswajanymi treściami. Stworzenie uczniom możliwości decydowania o tematyce lekcji, optymalizuje proces uczenia się. Teoretycy zgrupowani wokół szkoły alternatywnej zwracają uwagę na kilka istotnych

czynników mających wpływ na efektywność uczenia się. Najczęściej wymienia się: zaangażowanie emocjonalne i możliwość rozwijania indywidualnych talentów (Robinson, 2015a). Wpływ na treści uczenia się pozwala uruchomić emocje, co ma przełożenie na pełniejsze zaangażowanie w omawiane treści. Znaczenie emocji w procesie uczenia się akcentowane jest również w założeniach neurodydaktyki (Żylińska, 2013). Dla pracy mózgu istotne jest znaczenie, jakie człowiek nadaje wykonywanym czynnościom. Jeżeli stworzy się uczniom warunki do decydowania o poznawanych treściach, będą one miały dla nich większe znaczenie

Jednym z istotnych elementów lekcji są **metody pracy**. Ponad 50% badanych nauczycieli zadeklarowało, że stwarza uczniom możliwość decydowania o metodach pracy raz lub kilka razy w półroczu. Ponad 46% wybrało odpowiedź „raz lub kilka razy w roku”. Taki wynik nie jest satysfakcjonujący. Nauczyciele posiadają cały wachlarz metod dydaktycznych, które można dostosować do indywidualnych potrzeb i predyspozycji ucznia (Prashing, 2004). Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru metody opracowania materiału na lekcji. Obecnie w szkole, zgodnie z założeniami paradygmatu konstruktywistycznego, stawia się duży nacisk na pracę grupową. W ramach tej formy nauczyciel mógłby pozostawiać dobrowolność wyboru metody opracowywania i prezentowania materiału. W szkolnych realiach praca grupowa najczęściej kończy się przygotowaniem referatu lub prezentacji multimedialnej.

Kafeteria zastosowana w analizowanym pytaniu nie pozwala uzyskać wiedzy, pomiędzy jakimi metodami uczeń miał możliwość wyboru. Być może, był to wybór pomiędzy metodami tradycyjnymi a tymi opierającymi się na nowych technologiach informacyjnych. Należy pamiętać, że współcześnie mamy do czynienia z nową kategorią ucznia, dla którego cyfrowe środowisko jest naturalnym środowiskiem funkcjonowania (Prensky, 2001).

Warto pamiętać, że wpływ na jakikolwiek element lekcji działa na ucznia motywująco i sprawia, że czuje się on autentycznie zaproszony do realizacji materiału.

Ocenianie jest nieodzownym elementem procesu kształcenia. Pozwala uchwycić stopień opanowania materiału. Nauczyciele w szkołach objętych ewaluacją dają uczniom **wybór dotyczący sposobu oceniania**. Połowa badanych zadeklarowała, że daje taką możliwość raz lub kilka razy w roku. 34% pozwoliło decydować o sposobie oceniania raz lub kilka razy w półroczu. Kafeteria w tym pytaniu jest niestety za wąska. Nie daje możliwości zweryfikowania, czy taka możliwość występuje częściej. Trzeba pamiętać, że proces oceniania jest bardzo stresujący. A stres powoduje hamowanie lub zaburzenie naturalnych

funkcji poznawczych mózgu, co sprawia, że uzyskane podczas oceniania wyniki mogą być nieadekwatne do prawdziwych możliwości ucznia. W sytuacji stresu osoby o skrzyżnej lateralizacji mogą mieć problemy z odbiorem informacji przez dominujący narząd znajdujący się po tej samej stronie, co dominująca półkula (Hannaford, 2004). W ramach postulowanej w szkołach kultury sukcesu należy stworzyć uczniom takie warunki, aby mogli osiągać jak najwyższe wyniki i tym samym odnosić indywidualne sukcesy (Żylińska, 2013). Niepokoić powinno, że aż 14% ankietowanych nauczycieli w ogóle nie przewiduje takiej możliwości

Badani nauczyciele dają swoim uczniom możliwość wyboru **terminów testów, sprawdzianów itp.** Najczęściej czynią to raz lub kilka razy w półroczu. Uczeń powinien mieć wpływ na terminy testów, aby nie pokrywały się z innymi sprawdzianami. Poza tym, coraz częściej akcentuje się potrzebę szukania u ucznia wiedzy a nie niewiedzy, dlatego powinno się mu pozwolić decydować o terminach kontroli osiągnięć w nauce.

Pytanie dotyczące **zajęć pozalekcyjnych** zostało zamieszczone w kwestionariuszu ankiety prawdopodobnie w celu zweryfikowania, na ile uczniowie mają okazję przekazywać nauczycielom informację o własnych zainteresowaniach i posiadanych pasjach. Kwestia ta jest niezwykle ważna. Polska szkoła ciągle zbyt mało uwagi poświęca rozwijaniu naturalnego potencjałów ucznia (Zimbardo, 2013). Nauczyciel zna możliwości ucznia, stąd uzasadnione, aby rozmawiał z nim na temat dodatkowych zajęć. Wskazywał dostępne możliwości rozwoju ale też uzupełniania braków. Współczesny nauczyciel ma być facylitorem, tutorem czy mentorem, tym, który wskazuje ścieżki rozwoju i wspiera ucznia w samorealizacji i samodoskonaleniu. Uzyskane od nauczycieli dane zostały poszerzone o informacje uzyskane od uczniów, do których skierowano kwestionariusz ankiety „Mój dzień”. Zawierał on pytania wielokrotnego wyboru. W wybranych do analizy ramach czasowych poddano badaniom 1703 uczniów, którym zadano pytania dotyczące oceny aktualnego dnia w szkole. Ewaluatorów interesowała kwestia wpływu na różne elementy procesu kształcenia. Największa liczba respondentów, prawie połowa, miała wpływ na atmosferę w klasie. Trudno się dziwić takiemu wynikowi. Klimat w klasie tworzą ludzie, którzy do niej uczęszczają, ich osobowości i podejmowane przez nich działania. Potwierdziła się informacja uzyskana od nauczycieli, że uczniowie mają mały wpływ na omawiane tematy i treści. Zaledwie ¼ wskazała, że w dniu badania mogła decydować o tych elementach. Nieco mniej uczniów mogło wybrać sposób uczenia się. Ta sytuacja powinna napawać niepokojem. Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru dostosowanego do ich indywidualnych potrzeb sposobu nauki, zwłaszcza w sytuacji, gdy tak wiele uwagi przywiązuje się do indywidualizacji procesu

kształcenia. W kategorii „inne” znalazły się odpowiedzi: nic, materiały multimedialne (być może w ramach edukacji wyprzedzającej), sposób odpowiedzi (pisemny, ustny, na środku, z ławki). Pytanie to zostało powtórzone w wywiadach z 36 uczniami, a jego wyniki mniej więcej korespondowały z danymi uzyskanymi w badaniach ankietowych. Najwięcej uczniów, nieco ponad połowa, miała wpływ na sposób, w jaki pracowała na lekcji. Wydawać by się powinno, że ta liczba powinna być wyższa. Na drugiej pozycji znalazła się atmosfera w klasie, co jest zrozumiałe. W końcu uczniowie sami tworzą to środowisko.

Współczesnej szkole zarzuca się, że nie tylko nie pozwala uczniom na kreatywność, ale jeszcze ją ogranicza, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia potencjału twórczego jednostki (Robinson, 2015b). Uczniowie mają podporządkować się pewnym odgórnie narzuconym regułom funkcjonowania w klasie, mającym na celu opanowanie określonego materiału i dojście do wyników przewidzianych na końcu podręczników lub w kluczach egzaminacyjnych. Motywowanie ucznia do kreatywnej pracy jest podstawą sukcesu dydaktycznego. Pozwala wykształcić twórczą jednostkę, która poradzi sobie w zmieniającej się rzeczywistości i będzie potrafiła odnaleźć się w gąszczu informacji. Nie powinno zatem dziwić, że badani uczniowie zostali poproszeni o wskazanie, **jaka część kadry pedagogicznej zachęcała ich do realizowania własnych pomysłów**. W tych badaniach wzięło udział 1779 uczniów, który wypełnili kwestionariusz ankiety „Moja szkoła”.

W celu uzyskania większej przejrzystości, potraktowano łącznie górne i dolne możliwości odpowiedzi w kafeterii. Prawie 41% uczniów wskazała, że wszyscy lub prawie wszyscy nauczyciele wpierają ich pomysły. 50% uczniów zadeklarowało, że tylko połowa i mniej niż połowa kadry pozwala im realizować indywidualne pomysły. 9% uczniów nie spotkało takiego nauczyciela. Uzyskane wyniki nie stanowią powodu do dumy. Nauczyciel z definicji, tej zgodnej z nowym paradygmatem w edukacji, powinien wspierać kreatywność ucznia i zachęcać go do samodzielności. W myśl założeń neurodydaktyki i konektywizmu takie podejście nauczycieli do ucznia jest z wszech miar pożądane. Umysł ludzki potrzebuje do optymalnej pracy dostępu do różnych opinii, pomysłów. Realizacja własnych pomysłów jest elementem uczenia się na błędach (kultura błędu).

Poczucie sprawstwa jest niezwykle istotnym elementem w procesie uczenia się. W badaniach ankietowych zapytano uczniów, od czego zależą ich osiągnięcia. W celu pełniejszego oglądu uzyskane wyniki zostały przywołane w całości. W tych badaniach wzięło udział 1743 uczniów.

Tabela 1. Czynniki, od których zależą osiągnięcia w szkole

Czynnik	Tak	Nie
moje zaangażowanie	380	1363
moje uzdolnienia	215	1528
czas, jaki poświęcam na naukę	345	1398
pomoc rodziców	29	1714
atmosfery w klasie	128	1615
pomoc kolegów/ koleżanek	107	1636
opinie nauczycieli na mój temat	69	1674
praca nauczycieli	257	1486
korepetycje	93	1650
szczęście	108	1635
inne czynniki, jakie	11	1732

Źródło: <http://www.seo2.npseo.pl> na dzień 12.03.2015.

Uczniowie w pierwszej kolejności wskazują siebie jako czynnik osiągnięć szkolnych. Są wiadomi, że to od ich nakładu pracy i zaangażowania zależy sukces szkolny. W drugiej kolejności pojawia się kategoria czasu poświęconego na naukę. Na kolejnej pozycji znalazła się praca nauczycieli. Biorąc pod uwagę skalę całej populacji zaledwie 7% uczniów wskazało na ten czynnik. Co ciekawe, pomoc kolegów jest postrzegana na takim samym poziomie, jak szczęście, a więc czynnik niezależny i nieprzewidywalny. Wynik ten pozostaje w opozycji do tego, co zakłada konstruktywizm i psychologia społeczna (Wygocki). Optymizmem powinna napawać pozycja korepetycji. Jak wynika z danych jest jednym z najmniej liczących się czynników. Dotychczasowe badania (Bray, 2012) pokazywały, że 50% maturzystów zdobywa wiedzę w szarej strefie edukacyjnej. Równie niską pozycję zajęła opinia nauczyciela o uczniu. Zaprzecza to badaniom dotyczącym mechanizmu samospełniającej się przepowiedni. Może to świadczyć również o tym, że nauczyciele nie są postrzegani przez uczniów, jako osoby znaczące i dlatego nie przywiązują wagi do ich opinii. Druga hipoteza może być taka, że młode pokolenie generalnie nie przywiązuje wagi do opinii dorosłych. Uczniowie nie wiążą również swojego sukcesu z atmosferą panującą w klasie.

Czynniki te pozostały także mało znaczące w opinii uczniów badanych indywidualnie. W tym pytaniu zaskakuje nikły wpływ takich czynników jak: stan zdrowia, obecności na lekcjach czy wsparcie nauczyciela.

Następne pytania w tym obszarze i wymaganiu dotyczyły stosowania elementów oceniania kształtującego. Materiał został zebrany w wyniku obserwacji lekcji przez wizytatorów. Dotyczył stwarzania uczniom możliwości rozmowy z nauczycielami na **temat przebiegu lekcji** (jak będą realizowane cele) oraz **refleksji nad tym, czego nauczyli się na danej lekcji**. Analizie poddano 173 i 165 lekcji.

Cele lekcji powinny być jasno określone i dyskutowane z uczniami. Przeprowadzona obserwacja dotyczyła realizacji elementu oceniania kształtującego określanego jako NACOBZU. Na 84% hospitalizowanych lekcji nauczyciele znaleźli czas na rozmowę z uczniami na temat realizacji poszczególnych celów.

Refleksja nad stopniem realizacji założonych celów jest kluczowym elementem oceniania kształtującego. Powinna się ona pojawiać na bieżąco podczas realizacji materiału, bowiem gwarantuje uchwycenie poziomu postępu w opanowywaniu materiału. Refleksyjność jest również jedną z kluczowych kompetencji przyszłości. Uzyskany wynik jest zadowalający. Na 80% obserwowanych lekcji nauczyciele stworzyli uczniom możliwości zastanowienia się nad tym, czego się nauczyli. Szkoda, że wynik ten nie oscyluje w okolicach 100%.

Wnioski i rekomendacje

W oparciu o dane zebrane w ramach wymagania: **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**, obszaru: **Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój** sformułowane zostały wnioski oraz wstępne rekomendacje.

Dla przejrzystości wnioski podzielone zostały na dwie części. W pierwszej przedstawiono końcowe wnioski i rekomendacje wynikające z uzyskanego materiału. W drugiej części wskazano na obszary problemowe w ramach poszczególnych pytań badawczych i opatrzone je rekomendacjami do dalszych badań.

Wnioski końcowe:

- Uczniowie nie posiadają wielu możliwości wpływania na proces kształcenia. Proponowane przez nauczycieli elementy ograniczają się głównie do prowadzenia dialogu z uczniami lub możliwości dobierania się w grupy i dzielenia obowiązkami.

Decydowanie jest kluczowym elementem edukacji obywatelskiej. Polscy uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania kompetencji w tym obszarze.

Rekomendacje:

- Dziś młodzi ludzie chcą decydować o kwestiach dotyczących ich życia. Edukacja jest jedną z kluczowych spraw, zwłaszcza teraz, gdy żyjemy w społeczeństwie wiedzy. Powinno się im umożliwić aktywny wpływ na poszczególne elementy procesu kształcenia.
- Uczniowie powinni mieć większy wpływ na sposób, w jaki pracują na lekcji. Każdy indywidualnie powinien móc dostosować sposób pracy do swoich możliwości i predyspozycji.
- Trzeba zmienić mentalność nauczycieli, tak, aby w jak największym stopniu wspierali indywidualne pomysły uczniów i pomagali je realizować. Nauczyciele nie powinni obawiać się uczniowskiej kreatywności.
- Uczniowie powinni częściej decydować o wyborze metod nauczania. Każdy uczeń jest inny, posiada swój własny indywidualny styl uczenia się, dlatego wskazane jest, aby mógł zdecydować, które z metod pozwolą mu efektywnie opanować materiał.
- Uczniowie powinni mieć większy wpływ na sposób oceniania. Od uzyskanego wyniku zależy samoocena ucznia, jego motywacja i dalsza kariera naukowa, dlatego podczas oceniania trzeba stworzyć uczniom optymalne warunki. Jakie, wie o tym najlepiej sam uczeń.
- Należy rozpowszechniać u nauczycieli praktyczną wiedzę dotyczącą oceniania kształtującego. Poszczególne elementy tego typu oceniania uwzględniają aktywny udział uczniów w procesie kształcenia.

Obszary problemowe do dalszej analizy

OBSZAR	ZAGADNIENIA DO DALSZEJ ANALIZY
Wybór tematyki lekcji	Należy podczas ewentualnego etapu jakościowego uszczegółowić, jakich przedmiotów dotyczy możliwość wyboru tematyki lekcji. Czy uwzględnia się w wyborze tematów lekcji dotychczasową wiedzę uczniów i ich zainteresowania.
Wybór metod pracy na	Należy podczas etapu jakościowego uwzględnić, jakich metod dotyczy

lekcji	wybór. Na jakich przedmiotach jest ten wybór respektowany. Na części przedmiotów np. matematyka, w-f wybór ten jest ograniczony.
Sposób oceniania	Zastosowana kafeteria nie pozwala uzyskać informacji, czy uczniowie mogą częściej korzystać z tego przywileju niż kilka razy w półroczu. Należałoby pogłębić to pytanie, dając szersze spektrum kafeterii. Część uczniów woli pisemne formy oceniania, bowiem mogą wyeliminować stres związany z publicznym występowaniem pod tablicą. Nie wiadomo też jakiego sposobu oceniania dotyczy pytanie. Kwestia ta jest niezwykle istotna i dlatego wymaga dalszej eksploracji.
Terminy testów, sprawdzianów	Należałoby poszerzyć kafeterię i zbadać, czy nauczyciele jeszcze częściej dają uczniom możliwość wyboru w tym obszarze.
Zajęcia pozalekcyjne	Pytanie może być niejasne dla czytelnika. Zajęcia pozalekcyjne są z założenia dobrowolne.
Na co uczeń miał wpływ	Uczniowie powinni mieć większą możliwość wyboru w kafeterii. Dałoby to szerszą perspektywę.
Realizacja pomysłów ucznia	Warto byłoby pogłębić ten obszar badawczy. Na kolejnym etapie badań ustalić, jakie rodzaje pomysłów uczniowskich są wspierane przez nauczycieli. Czy dotyczą one spraw organizacyjnych, czy dydaktycznych.
Czynniki wpływu na sukces	Należałoby pogłębić diagnozę w tym obszarze badawczym. Niezwykle istotne jest uchwycenie czynników warunkujących sukces szkolny.

Bibliografia

- Hannaford C., *Profil dominujący. Jak rozpoznać dominujące oko, półkulę mózgową, rękę i nogę*, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezyjologii, Swietłana Masgutowa, Warszawa 2004.
- Prashing B., *The Power of Diversity, New Ways Of Learning And Teaching Through Learning Styles*, Network Continuum Education, 2004
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- Robinson K., *Zmiana paradygmatu w edukacji*,
<https://www.youtube.com/watch?v=oVEkNVmPBcg>, dostęp 13.03.2015.
- Robinson K., *Szkoły zabijają kreatywność*, <https://www.youtube.com/watch?v=msE-ktwSuR4>, dostęp 13.03.2015.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Zimbardo P., [w:] Grabek A., Bielecki J., *Polska szkoła niszczy dzieci*, <http://www.rp.pl/artykul/1044039.html>, dostęp 6.02.2015.

Uczenie się może odnosić się do rezultatów jednostkowych, jak i do jednostkowych procesów psychicznych, które mogą prowadzić do zmian tych rezultatów. Uczenie się oraz procesy uczenia się mogą dotyczyć procesów interakcji pomiędzy jednostką a jej środowiskiem materialnym i społecznym (Illeris, 2006, s. 21).

Relacje nauczyciel-uczeń oraz refleksja dotycząca procesów poznawczych i metapoznawczych są podstawą modelu dydaktycznego opartego na teorii konstruktywistycznej zakładającej, że: uświadomienie jest możliwe jedynie jako uświadomienie sobie (autonomia i odpowiedzialność za własne myślenie i działanie) oraz że wiedza jest aktywnie tworzona przez myślący podmiot, jednak jednocześnie uczenie się rozumiemy jako proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą manipulowania obiektami oraz za pomocą języka i innych narzędzi kulturowych. Jest to proces nieustannego negocjowania znaczeń, ze sobą, z rówieśnikami oraz z nauczycielem. Jeśli dyskutujemy o czymś z innymi osobami i jeśli jesteśmy zachęcani do zadawania pytań, nasze umysły o wiele lepiej przyswajają wiedzę (Silberman, 2005, s. 17). Nauczyciel konstruktywista interesuje się wiedzą i przekonaniem jakie uczniowie już posiadają na dany temat, akceptuje i pobudza autonomię uczniów, pozwala uczniom na podejmowanie odpowiedzialności, inspirowanie myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań, wprowadza uczniów także w świat sprzeczności, zachęca do dialogu, zarówno ze sobą jak i między samymi uczniami.

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu, uczenie się wynika najpierw z aktywności ucznia, z tego czy jego zdolność do działania jest realna i skuteczna czy tylko słowna i symboliczna. Uczenie się nie jest tylko automatyczną konsekwencją przekazywania uczniowi wiedzy – proces ten wymaga od ucznia umysłowego zaangażowania i działania (Silberman, 2005, s.7), uczący się człowiek jest czymś więcej aniżeli maszyną przyjmującą i przetwarzającą informacje (Illeris, 2006, s. 13). Przejście od teorii do działania praktycznego jest ważnym zagadnieniem w nauczaniu. Dydaktyka tradycyjna nie zajmowała się tym zagadnieniem,

obecnie stosowanie nowej wiedzy w praktycznym działaniu staje się głównym zadaniem nauczania (Nalaskowski, 1999, s.13).

Analiza obejmowała dane uzyskane na od 01.04.2013 roku do 31.12.2014 i uwzględniała ewaluacje przeprowadzone w liceach ogólnokształcących na terenie województwa małopolskiego. Pytania w kwestionariuszach ankiety i kwestionariuszach obserwacji dotyczyły wpływu uczniów na różnego rodzaju elementy organizowania i przebiegu procesu uczenia się. Część z pytań charakteryzowała się dużą ogólnością zaproponowanej kafeterii, przez co uniemożliwiała wysunięcie szczegółowych wniosków. Przeprowadzona analiza danych została opatrzona komentarzem do uzyskanej diagnozy stanu

Analizie poddano:

I.

Wymaganie: Procesy edukacyjne są organizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się

Pytania skierowane do uczniów publicznych LO (woj. Małopolskie, Kraków) dotyczyły relacji nauczyciel-uczeń w zakresie komunikacji interpersonalnej („Nauczyciele dzisiaj wysłuchali mnie, gdy miałam/em potrzebę z nimi porozmawiać”) i autorefleksji na temat efektywności procesu edukacyjnego („Czy ktoś pomógł Ci dzisiaj zastanowić się, czego się nauczyłaś/eś?”). Podsumowanie dla pozostałych pytań było niedostępne z powodu zbyt niskiej liczby respondentów.

Będące przedmiotem analizy, dwa pytania z kwestionariusza ankiety dla ucznia w niewielkim stopniu pozwalają na diagnozę stopnia, w jakim nauczyciele kształtują u uczniów **krakowskich liceów ogólnokształcących** umiejętność uczenia się i pozwalają jedynie na dostrzeżenie następujących zjawisk:

- 43.18% ankietowanych wskazuje na dobre relacje w zakresie komunikacji z nauczycielami, nie wskazuje jednak na rodzaj problemów poruszanych w trakcie rozmów z nauczycielami i stopnia w jakim dotyczą one procesu uczenia się oraz wskazało na pomoc nauczycieli w zakresie refleksyjnej ewaluacji treści przyswojonych przez uczniów (bardziej to, czego nauczyli się uczniowie niż sposobów w jaki przetwarzano i przyswajano te treści),
- prawie 41% ankietowanych uczniów podaje, że mniej niż połowa lub żaden z nauczycieli nie pomaga uczniom w podjęciu refleksji w zakresie przyswojonych treści (należy przez to rozumieć brak zainteresowania efektami uczenia się na danej lekcji, zarówno w wymiarze

jakościowym, jak i ilościowym, a tym samym brak zainteresowania trudnościami uczniów w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów poznawczych i metapoznawczych),

- 31.82% ankietowanych nie widzi potrzeby takiej komunikacji, co może świadczyć o dominującym, w szkołach objętych badaniami, tradycyjnym modelu dydaktycznym, opartym głównie na procesach nauczania a nie uczenia się i na perspektywie nauczyciela, związanej między innymi z przekonaniem, że program nauczania to zestaw pojęć i zadań do wykonania a nie rejestr doświadczeń edukacyjnych ucznia,

- 15.9% ankietowanych wskazuje, że mniej niż połowa lub żaden z nauczycieli nie komunikuje się z uczniami na temat ich problemów /w związku z potrzebami uczniów/, co całkowicie zaprzecza, jakoby nauczyciele coraz częściej interesowali się potrzebami uczniów i byli otwarci na ich problemy (w tym problemy poznawcze i metapoznawcze),

- 9.09% ankietowanych uważa, że połowa nauczycieli wysłuchuje ich, gdy zwrócą się do nich (brak danych na temat samoistnego zainteresowania nauczycieli problemami uczniów)

oraz 15.9% ankietowanych uczniów wskazuje, że połowa nauczycieli podejmuje próby ewaluacji efektów kształcenia się w danym dniu pracy na lekcjach.

Wnioski: Reasumując, można stwierdzić, że narzędzie, jakim posłużono się w tym przypadku (pytania ankiety) nie wskazują jednoznacznie, czy nauczyciele krakowskich LO interesują się problemami poznawczymi i metapoznawczymi uczniów i pomagają im w procesie uczenia się, jednak częściowo wskazują na brak świadomości tych nauczycieli i ich uczniów w zakresie mechanizmów uczenia się opartych o progresywne teorie pedagogiczne, zakładające istnienie nowych interakcji komunikacyjnych i roli sprzężenia zwrotnego w procesie uczenia się.

Rekomendacje: konieczność upowszechniania nowych modeli nauczania i uczenia się na szkoleniach dla nauczycieli, przełamywanie niechęci nauczycieli do stosowania nowych strategii pedagogicznych sprzyjających uczeniu się uczniów.

II.

Wymaganie: Procesy edukacyjne są organizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Obszar badania: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się

Pytanie skierowane do nauczycieli publicznych LO (woj. Małopolskie): **Do jakiej części Pana/i uczniów poniższe zdania są prawdziwe? Potrafią się uczyć samodzielnie.** Na

pytanie odpowiedziało 200 nauczycieli. Pytanie zastosowano od: 2013-04-03 , do: 2014-11-14. 85% respondentów uważa, że to określenie pasuje do wszystkich lub większości uczniów. Pytanie skierowane do uczniów publicznych LO (woj. Małopolskie): **Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Potrafię się uczyć samodzielnie.** Pytanie zastosowano od: 2013-04-03 , do: 2014-11-14. Na pytanie odpowiedziało 710 uczniów. Ponad 88 % respondentów udzieliło odpowiedzi pozytywnej wypowiadając się, że zdecydowanie lub raczej umieją się uczyć.

Przyjmując, że wszyscy respondenci reprezentują te same szkoły objęte badaniem ankietowym można wnioskować, że uczniowie LO w woj. małopolskim stanowią grupę ludzi radzącą sobie wystarczająco z samodzielnym przetwarzaniem informacji. Przedstawione statystyki dotyczące wypowiedzi nauczycieli i uczniów są jednak trudne do szczegółowej interpretacji ze względu na brak informacji odnośnie wskaźników (np. uwaga, emocje, motywacja – za M. Spitzer, 2012) mogących świadczyć o opanowanej umiejętności uczenia się przez uczniów. Nie wykazano również korelacji między stwierdzeniem uczniów i ich osiągnięciami w nauce.

Prawdopodobnie do tej samej grupy uczniów (710 respondentów) zastosowano pytanie ankiety: **Do jakiej części Twoich lekcji w szkole pasują poniższe zdania? Większość czasu na lekcjach wykorzystuję na uczenie się.** 74, 5% badanych odpowiedziało, że na wszystkich lub większości lekcji wykorzystuje czas na uczenie się. Tak sprecyzowane pytanie nie pozwala na jednoznaczne określenie sposobu wykorzystania czasu lekcyjnego przez uczniów. Czas spędzony przez ucznia na lekcji i w szkole bywa dla jego jednoznaczny z uczeniem się, bez względu na efekty. Pytanie ankietowe tego typu jest zbyt ogólne i nie informuje np. o aktywności uczącego się i jego procesach uwagi. Przez pojęcie uwagi rozumiane są dwa zjawiska: ogólna czujność i selektywna uwaga skupiona na określonym miejscu, aspekcie czy przedmiocie spostrzegania (Spitzer, 2012, s. 120). Manfred Spitzer proponuje następującą refleksję: *Jak mamy skierować uwagę na to, czego chcemy nauczyć? – Musimy się wciąż na nowo starać, musimy być zmotywowani, by postrzegać i przetwarzać rzeczy wokół nas, a i odpowiednie emocje mogą być przydatne* (s. 120).

Pytanie Do jakiej części Twoich nauczycieli pasują poniższe opisy? Nauczyciele wyjaśniają mi, jak się uczyć, skierowano również w tym samym okresie badawczym do 710 uczniów. Odpowiedzi 33 respondentów (nie wiadomo, czy te same osoby odpowiadały na wszystkie pytania i dlatego nie wszyscy respondenci udzieli odpowiedzi) są skoncentrowane wokół odpowiedzi na wybrane pytania otwarte:

- **Opisz, w jaki sposób nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności uczenia się. (33 odp.),**
- **Jak wielu uczniom nauczyciel stwarza sytuacje, w których mogą podejmować indywidualne decyzje dotyczące ich uczenia się? (33 odp.),**
- **Jaka część uczniów skorzystała z możliwości wyrażenia swojego zdania na tematy poruszane na lekcji? (13 odp.),**
- **Uczniowie mieli możliwość podsumowania lekcji (w aspekcie tego, czego nauczyli się na tej lekcji) (33 odp.),**
- **Nauczyciel tworzy wszystkim uczniom sytuacje, w których mogą wyrażać swoje opinie (33 odp.).**
- **Nauczyciel tworzy sytuacje sprzyjające poszukiwaniu przez uczniów różnych rozwiązań (33 odp.).**

Wnioski: Zastosowane narzędzie badawcze pozwala na stwierdzenie, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odnoszą się w większości pozytywnie do umiejętności uczenia się i przebiegu tego procesu w czasie szkolnego procesu dydaktycznego. Narzędzie to nie spełniło jednak oczekiwanej roli. Zakwestionowanie przydatności zastosowanego narzędzia badawczego uzasadnia opinia M. Spitzera: *Żeby zrozumieć uczenie się, trzeba najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym ono właściwie jest* (2012, s.15). Wydaje się, że znajomość przez nauczycieli procesów metapoznawczych uczniów jest słaba skoro tak optymistycznie postrzegają umiejętności uczniów w zakresie uczenia się. Sami uczniowie zaś prawdopodobnie nigdy nie byli uczeni uczenia się i fakt samodzielnego, ogólnego radzenia sobie ze sytuacjami szkolnymi typu ‘stres informacyjny’ oraz ‘nagroda-kara’ jednoznacznie kojarzą im się z umiejętnościami metapoznawczymi.

Bibliografia;

- Illeris K. 2006, Trzy wymiary uczenia się, Wydawnictwo DSW, Wrocław
 Nalaskowski, A. 1999. Edukacja, która nie chce przeminąć, Impuls, Kraków
 Spitzer, M. 2014. Jak uczy się mózg, PWN

Ewelina Włodarczyk

Andrzej Ziarko

1. WSTĘP

1.1. Współczesne uwarunkowania procesu kształcenia

W dobie postępującej globalizacji przed współczesnym systemem oświaty stoją całkiem nowe obszary niewiedzy. Coraz trudniej formułować założenia dla tego systemu, coraz więcej jest zagrożeń i zaburzeń w prawidłowym jego funkcjonowaniu, a wciąż zbyt mało działań kreatywnych, ukierunkowanych na modyfikację i poprawę jakości procesu kształcenia. Z inicjatywami zmian wychodzi nieustannie Ministerstwo Edukacji Narodowej, choć trudno mówić o efektywnym ich wdrażaniu, gdyż pomijają one zasadnicze ogniwo, które warunkuje skuteczność tych zmian – nauczycieli. Odgórnie wprowadzane ambitne założenia spotykają się z oporem niewłaściwie przygotowanego na nie środowiska nauczycielskiego, a ostatnimi czasy także i rodziców. Ustawodawcy zapominają, że skuteczna zmiana to ta, która wprowadzana jest oddolnie, z pełną akceptacją podmiotów w nią zaangażowanych³⁹.

Ustawicznie zmieniająca się rzeczywistość wymaga od człowieka wciąż nowych kompetencji. Osiem kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie⁴⁰ sformułował Parlament Europejski. Znalazły one także odzwierciedlenie w Podstawie programowej⁴¹ lecz na ich realizację w polskiej szkole wciąż brakuje czasu. Nadmiar treści i konieczność przygotowania do egzaminów zewnętrznych często sprowadza proces kształcenia do pamięciowego opanowywania szeregu mało przydatnych w życiu informacji za pomocą głównie metod podających i skutecznie zniechęca uczniów do uczenia się. Rozwijanie kompetencji miękkich, takich jak kreatywność, samodzielność czy odpowiedzialność pozostaje więc ciągle w sferze pobożnych życzeń.

³⁹ R. Praszquier, *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*. Warszawa 2012, s. 91-92.

⁴⁰ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r., w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006/962/WE.

⁴¹ Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2014 r. poz. 803), on-line: <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2014/pozycja/803>, dostęp 16.03.2015 r.

1.2. Opis wymagań i obszarów (wymagania i obszaru)

Ewaluacja zewnętrzna jest odpowiedzią na wzrastające wymagania społeczeństwa względem systemu oświaty. Jej założeniem jest wsparcie szkół w procesie poprawy efektywności ich pracy oraz wsparcie nauczycieli podczas wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Dzięki wynikom ewaluacji zyskać powinni także rodzice, którzy mogą mieć bezpośredni wgląd w jej wyniki, a przez to wpływać na jej działalność. Obiektywnych danych powinno dostarczyć umożliwienie wyrażania opinii zarówno dyrektorom i nauczycielom, jak i uczniom i rodzicom⁴².

Obowiązujące od roku 2009 rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego⁴³ w maju 2013 roku uległo zmianie. Dotychczasowy nacisk na ocenę jakości pracy szkół przez pryzmat głównie wyników na egzaminach i olimpiadach zastąpiony został dwunastoma obszarami, których stopień realizacji przez szkoły zdefiniowano na poziomie B (wysoki) i D (niski).

Spośród wszystkich wymagań względem szkół dla potrzeb niniejszego raportu wyodrębniono wymaganie: Procesy edukacyjne zorganizowane są w sposób sprzyjający uczeniu się. Szkoła i nauczyciele na poziomie D powinni:

- planować procesy edukacyjne tak, by sprzyjały one rozwojowi uczniów;
- zapoznawać uczniów ze stawianymi przed nimi celami uczenia się oraz formułowanymi wobec nich oczekiwaniami;
- udzielać uczniowi informacji o jego postępach w nauce oraz ocenach, by pomagać im w ten sposób uczyć się i planować własny rozwój;
- kształtować umiejętność uczenia się uczniów;
- budować atmosferę sprzyjającą uczeniu się;
- motywować uczniów do aktywnego uczenia się oraz udzielać im wsparcia w trudnych sytuacjach;
- stosować różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.

⁴² Strona Systemu Ewaluacji Oświaty, on-line: <http://www.npseo.pl>, dostęp: 16.03.2015 r.

⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. 2013 poz. 560), on-line: <http://isap.sejm.gov.pl>, dostęp 16.03.2015 r.

Wysoki stopień spełnienia tego wymagania przez szkoły, określany jest jako poziom B i wiąże się z:

- organizacją procesów edukacyjnych w sposób umożliwiający uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy oraz jej wykorzystanie. Dzięki temu uczniowie mogą zrozumieć otaczający świat i efektywniej funkcjonować w społeczności lokalnej;
- wpływem uczniów na sposób organizacji oraz przebieg procesu uczenia się. Dzięki temu czują się oni odpowiedzialni za własny rozwój;
- umożliwieniem uczniom uczenia się od siebie nawzajem;
- ze stosowaniem nowatorskich rozwiązań służących rozwojowi uczniów.

Kontrowersje budzi już sam układ wymagań i przyporządkowanie ich do określonych poziomów. Na problem ten zwrócił uwagę m. in. prof. B. Śliwerski, który nie dostrzegł uzasadnienia dla takiego podziału jako podstawy oceny funkcjonowania szkoły.

Dla potrzeb niniejszego raportu dokonaliśmy wyboru dwóch obszarów:

- a) *Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i klasy (po 10.03.2015 r. na platformie npseo2: Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału)*
- b) *W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.*

2. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Procedurze badawczej zostały poddane dane dotyczące szkół ponadgimnazjalnych, zlokalizowanych na terenie województwa małopolskiego. Niniejszy raport został opracowany na podstawie analizy danych zawartych na stronie Sytemu Ewaluacji Oświaty. Analizowane zostały dane umieszczone na stronie od dnia 1 kwietnia 2013 do 31 grudnia 2014 r. Raporty wizytatorów sporządzane były jako całościowe lub problemowe. Na terenie województwa małopolskiego na IV etapie edukacyjnym sporządzonych zostało: 135 raportów dotyczących liceum (w tym 37 problemowych i 4 całościowe), 109 dotyczących technikum (w tym 34 problemowe oraz 2 całościowe) oraz 91 raportów pochodzących z zasadniczej szkoły zawodowej (w tym 28 problemowych oraz 1 całościowy). W ogólnopolskim zestawieniu szkoły

ponadgimnazjalne województwa małopolskiego stanowiły ok. 9,5% całej badanej grupy (3496 raportów ogólnopolskich w tym 335 pochodzących z małopolski).

Na potrzeby stworzenia raportu przyjęto, że główną metodą badawczą będzie analiza dokumentów (wyniki i raporty zamieszczone na stronie Systemu Ewaluacji Oświaty npseo2) poszerzona o literaturę przedmiotu.

3. ANALIZA ILOŚCIOWO-JAKOŚCIOWA

Współczesna metodyka nauczania-uczenia się powinna, jak nigdy dotąd, opierać się na podejściu podmiotowym do uczestników procesu kształcenia. Udział uczniów w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego powinien być odpowiedzią na potrzeby ustawicznie zmieniającego się świata, w którym nauczyciel przestaje być jedynym źródłem wiedzy. Nowoczesne media pozwalają zdobywać informacje w sposób nieograniczony, a zadaniem szkoły powinno być przygotowanie młodych ludzi do racjonalnego z nich korzystania.

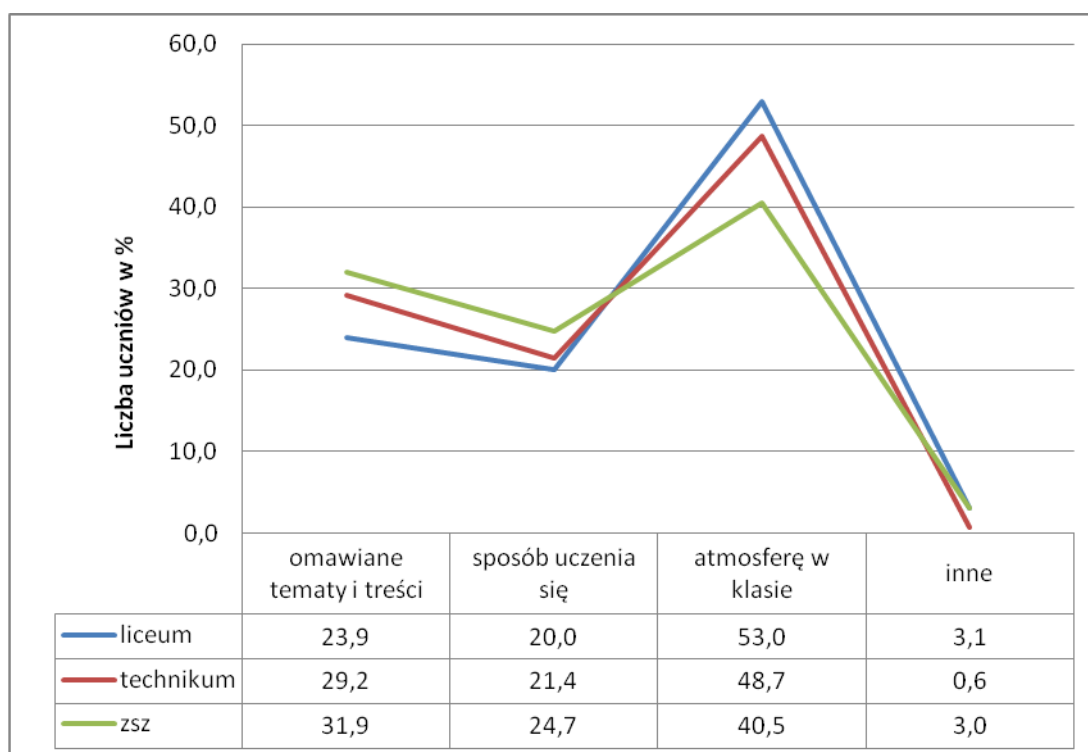
Podmiotowość w edukacji wiąże się z umożliwieniem uczniom współuczestnictwa w tym procesie⁴⁴. Dane zebrane podczas ewaluacji zewnętrznej z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety „Mój dzień” zarysowują niestety mało optymistyczną wizję szkoły w zakresie realizacji zasady podmiotowości. W polskiej szkole wciąż zbyt mało jest obszarów, na które uczniowie mogą mieć wpływ.

Wykres 1

Jak często dzisiaj w szkole zdarzyły się Tobie opisane poniżej sytuacje:

Na co miałaś/eś dzisiaj wpływ podczas lekcji?

⁴⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2001, s. 159.



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO na dzień 10.03.2015 r.

Powyższe wyniki pozwalają stwierdzić, że badani uczniowie największy wpływ mają na atmosferę w klasie. Jest to jednak wpływ deklarowany przez niespełna 51% uczniów liceum, niespełna 50% uczniów technikum oraz niecałe 41% uczniów szkół zawodowych. Praktycznie najmniejszy udział mają uczniowie w wyborze sposobu uczenia się. Wynik ten jest szczególnie niepokojący, gdy uzmysłowimy sobie, jak różne są style uczenia się⁴⁵. Niedostosowanie metod kształcenia do możliwości i potrzeb uczniów może wpływać negatywnie na osiągnięcia przez nich efekty. W rezultacie doprowadzić może do zjawiska bezradności intelektualnej, które przejawia się brakiem wiary we własne możliwości w zakresie uczenia się. Jest ona ściśle związana ze zjawiskiem wyuczonej bezradności, którego przyczyną są częste niepowodzenia uczniów oraz ich przekonanie o braku zdolności potrzebnych do skutecznego uczenia się. Lęk przed niepowodzeniami prowadzi do zjawiska fobii szkolnej, skutkującego niechęcią do uczestnictwa w procesie edukacji⁴⁶. Także M. Seppala, podczas Międzynarodowej Konferencji poświęconej *Innowacjom w dydaktyce*, podkreślał, że zaniżona samoocena uczniów w zakresie własnych możliwości uczenia się

⁴⁵ M. Silberman, *Uczymy się uczyć* (przekł. J. Rybski). Gdańsk 2005, s. 20.

⁴⁶ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 28.

zwiększa znacząco niechęć młodych ludzi do edukacji: „uczniowie chcący się uczyć mają poniżej 7 lat”⁴⁷. Systemem oświaty, który powinien zachęcać ludzi do całonocnego uczenia się, nie powinien funkcjonować w taki sposób.

Niewielki wpływ badani uczniowie mają także na dobór tematów i treści. Ich zainteresowania w ten sposób są marginalizowane, a jak wiadomo są one nieodłącznym składnikiem motywacji wewnętrznej człowieka⁴⁸. W tak uwarunkowanym procesie kształcenia nie sposób mówić o realizacji podstawowych założeń dla systemu edukacji. Potwierdzeniem tej sytuacji są wyniki badań świadczące o niechęci młodych ludzi do szkoły⁴⁹, który często jest wprost proporcjonalnej do etapu edukacyjnego, na jakim się znajdują.

Dane uzyskane podczas ewaluacji na obszarze całej Polski nie różnią się znacząco od wyników na terenie małopolski. Blisko 50% uczniów w Polsce deklaruje wpływ na atmosferę w klasie, około 30% na omawiane tematy i treści i 20% na sposób uczenia się. Na terenie Polski widoczne są także podobne jak w małopolsce zależności w uzyskiwanych wynikach pomiędzy uczniami liceum, technikum i zasadniczej szkoły zawodowej.

Dodatkowo pytanie dotyczące obszarów, na które mają wpływ uczniowie w szkole zadano uczniom liceum na przełomie maja i listopada 2014 roku.

Wykres 2

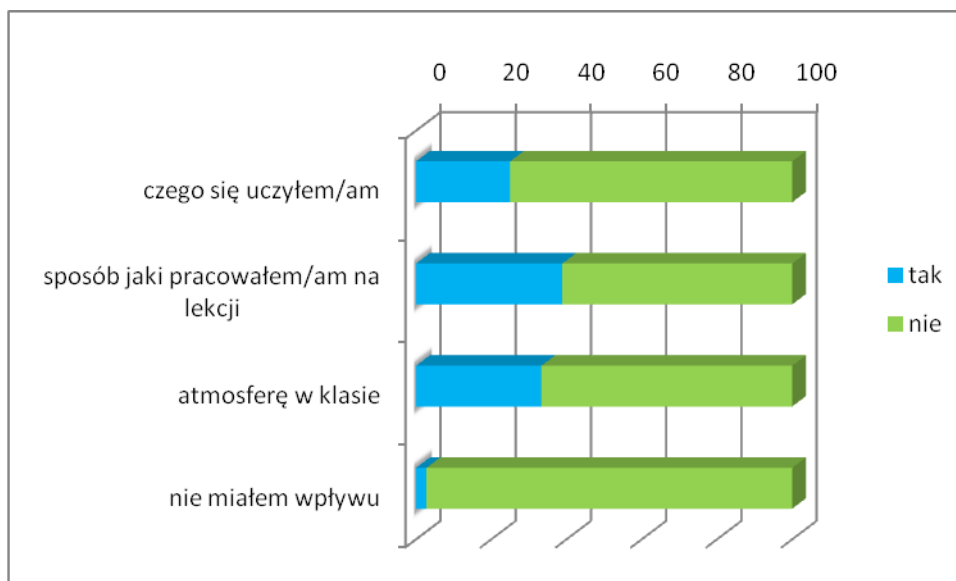
Jak często dzisiaj w szkole zdarzyły się Tobie opisane poniżej sytuacje:

Na co miałaś/eś dzisiaj wpływ podczas lekcji? (uczniowie liceum w 2014 roku)

⁴⁷ M. Seppälä, Uniwersytet Helsiński. Głos w dyskusji pt. *Czym jest nowoczesna edukacja?* podczas Międzynarodowej Konferencji poświęconej *Innowacjom w dydaktyce*. Kraków 3-4 czerwca 2013 r.

⁴⁸ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, op. cit., s. 86; G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli* (przekł. A. Ubertowska). Gdańsk 2009, s. 399.

⁴⁹ B. Majerek, *Zjawisko niechęci wobec szkoły w świetle badań międzynarodowych*, w: *Zjawisko niechęci wobec szkoły*, red. B. Majerek. Kraków 2007, s. 30; I. Pająk, J. Pałka, *Niechęć wobec szkoły jako proces narastających trudności w opinii uczniów i ekspertów*, w: *Zjawisko niechęci wobec szkoły...*, op. cit., s. 44-45.



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO na dzień 10.03.2015 r.

Widoczna jest tendencja wzrostowa w zakresie uczestnictwa badanych w doborze sposobu pracy na lekcji (prawie 40% uczniów). Spadł natomiast widocznie wpływ uczniów na atmosferę w klasie do 33%. Powyższe dane mogą być jednak zafałszowane przez niewielką liczbę uczniów, udzielających odpowiedzi na to pytanie (jedynie 36 osób).

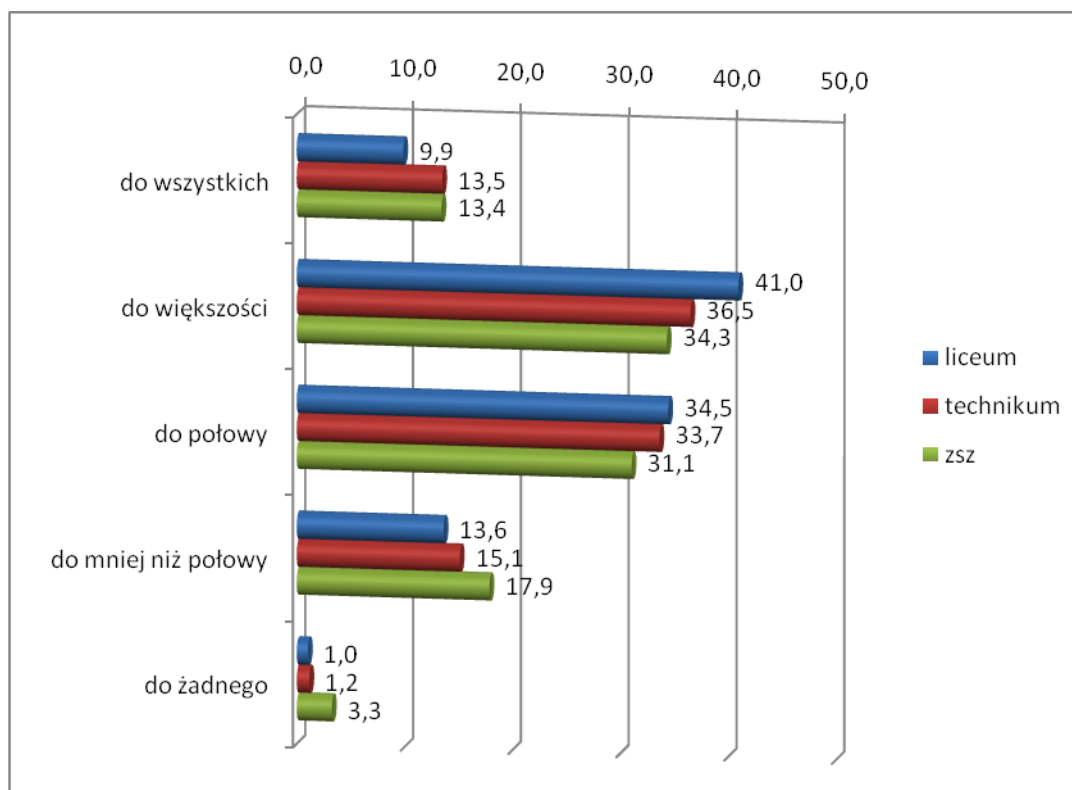
W kontekście powyższych danych potwierdza się teoria J. Bałachowicz, która ocenia nauczycieli jako osoby spoglądające na uczniów przez pryzmat braków i deficytów, traktując ich jako osoby pasywne i niezdolne do samodzielnego funkcjonowania⁵⁰. Podejście takie wyjaśnia dążenie do podporządkowania uczniów woli nauczycieli, choć nie usprawiedliwia tego typu działań w „trosce o jakość kształcenia”. Pod znakiem zapytania postawić należy realizację zasadę indywidualizacji w tak funkcjonującej szkole.

Jednym z podstawowych zadań, stojących przed nauczycielem jest wzbudzenie motywacji uczniów do całościowego uczenia się. Realizacja tego zadania nie jest możliwa bez zainteresowania uczniów tematami omawianymi podczas lekcji. Okazuje się jednak, że stwierdzenie „nauczyciele potrafią zainteresować mnie tematem lekcji”, potwierdziło w odniesieniu do każdej lekcji niecałe 10% uczniów badanych za pomocą kwestionariusza „Moja szkoła”.

Wykres 3

⁵⁰ J. Bałachowicz, *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian...*, op. cit., s. 13.

Pomyśl teraz o swoich nauczycielach. Do jakiej części nauczycieli pasują poniższe zdania?
Nauczyciele potrafią zainteresować mnie tematem lekcji.



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO na dzień 10.03.2015 r.

Zdaniem niespełna 40% badanych uczniów, nauczyciele potrafili wzbudzić u nich zainteresowanie większością tematów realizowanych na lekcji. Co trzeci badany był zainteresowany przez nauczyciela połową tematów. W obliczu takich danych, oczywistym jest wniosek, że jedynie połowa uczniów szkół ponadgimnazjalnych zainteresowana jest tym, co dzieje się w klasie podczas lekcji. Dla prawie $\frac{1}{4}$ badanych nawet połowa zajęć nie wzbudza zainteresowania. Taka praktyka edukacyjna nie może zachęcać młodych ludzi do całościowego uczenia się, stawiając po raz kolejny pod znakiem zapytania realizację przez szkoły idei kształcenia ustawicznego. Dodatkowo, dzięki zainteresowaniu tematem człowiek może zapamiętać znacznie więcej⁵¹. W tym miejscu rodzi się pytanie, do czyich potrzeb dostosowana jest polska szkoła, jeżeli nie potrafi tak wielu uczniów zainteresować zagadnieniami omawianymi na lekcjach?

Dane zebrane w szkołach małopolskich, w kontekście wyników uzyskiwanych przez uczniów liceum technikum na terenie całej Polski, nie wykazują istotnych różnic. Jedynie

⁵¹ G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli* (przekł. A. Ubertowska). Gdańsk 2009, s. 399.

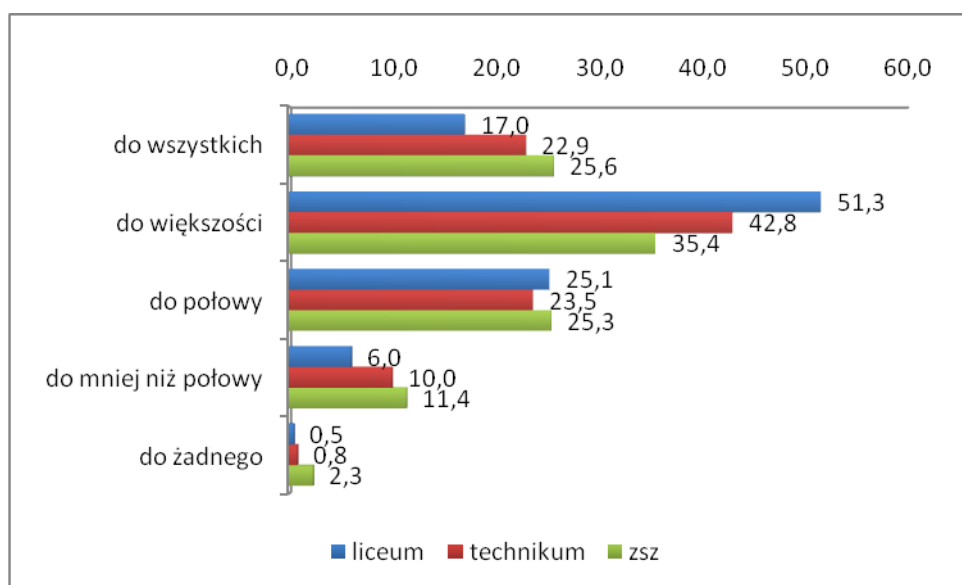
w grupie uczniów zasadniczej szkoły zawodowej w Polsce widoczna jest większa liczba badanych zainteresowanych tematem lekcji. Ponad 20% uczniów wskazało, że zdanie *Nauczyciele potrafią zainteresować mnie tematem lekcji* odnieść można do wszystkich lekcji, 39% ocenia tak większość lekcji, niespełna 25% połowę lekcji, a blisko 11% mniej aniżeli połowę zajęć. W tej sytuacji widać różnicę na niekorzyść województwa małopolskiego, w którym do większości i do wszystkich zajęć zdanie to odnosiło niecałe 50% badanych.

Treści nauczania realizowane podczas zajęć powinny być nie tylko zapamiętane, ale przede wszystkim zrozumiane i stosowane przez uczniów. Konieczność takiego podejścia do metodyki nauczania-uczenia się podkreśla B. Niemierko w taksonomii celów poznawczych⁵².

Wykres 3

Pytanie nagłówkowe: Pomyśl teraz o swoich nauczycielach. Do jakiej części nauczycieli pasują poniższe zdania?

Nauczyciele zrozumiale tłumaczą zagadnienia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO na dzień 10.03.2015 r.

Dane uzyskane na podstawie przeprowadzonego kwestionariusza ankiety „Moja szkoła” zmuszają do refleksji. Fakt, iż wszystkie zajęcia są zrozumiałe dla co czwartego lub co piątego ucznia stawia pod znakiem zapytania działania małopolskich nauczycieli. Nie pociesza ponad 50 procentowy wskaźnik odpowiedzi licealistów, którzy zaznaczają, że rozumieją większość zajęć, gdyż odpowiedzi tej udzieliło jedynie 35% uczniów zasadniczych

⁵² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 96.

szkół zawodowych. Takiego połowicznego rozumienia przez uczniów treści nauczania nie można nazwać efektywną realizacją podstawy programowej. Warto w tym miejscu zastanowić się, czy przyczyną niezrozumienia zagadnień programowych nie jest nadmierna koncentracja nauczycieli na metodach podających, ukierunkowanych głównie na zapamiętanie wiadomości. Bazując na teoriach socjokulturowych (np. Wygotski, Bruner), proces uczenia się potraktować należy jako aktywne dążenie ucznia do rozumienia świata. Efektywna organizacja procesu kształcenia nie powinna opierać się zatem wyłącznie na biernym przyswajaniu wiadomości⁵³. Aby jednak w pełni ustosunkować się do tego zagadnienia koniecznym jest rozszerzenie diagnozy o metody kształcenia stosowane przez nauczycieli w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wyniki małopolskich uczniów w odniesieniu do danych uzyskanych podczas ewaluacji w całej Polsce różnią się jedynie w przypadku zasadniczych szkół zawodowych. *Nauczyciele zrozumiale tłumaczą zagadnienia* zdaniem około 37% uczniów na każdej lekcji i na większości zajęć. Dla 17% twierdzenie to odnieść można do połowy lekcji, a 7% deklaruje zainteresowanie jedynie na mniej aniżeli połowie zajęć.

Uczniowie liceum, zapytani przez wizytatora podczas wywiadu o to, co najbardziej podobało się im w lekcji, w której uczestniczyli wskazywali przede wszystkim: możliwość pracy w grupach, metody nauczania-uczenia się (np. projekt, burza mózgów, doświadczenia, obserwacje, rozwiązywanie zadań), środki dydaktyczne (np. film, prezentacja multimedialna, mapa, źródła, autentyczne, tablica interaktywna, dodatkowe materiały na kartkach, plansze), możliwość prowadzenia dyskusji, zaangażowanie nauczyciela, atmosferę na zajęciach, ciekawe treści oraz sposób tłumaczenie przez nauczyciela materiału, samodzielność i aktywność uczniów, pomoc nauczyciela, urozmaicone i atrakcyjne zajęcia, przydatne i możliwe do praktycznego wykorzystania informacje, nawiązanie do poprzednich zajęć, utrwalenie, włączenie uczniów do lekcji, współpracę. Wśród wad uczniowie wskazywali głównie schematyczny i nudny sposób prowadzenia zajęć, sporadyczną możliwość pracy w grupie, organizację zajęć, zbyt szybkie tempo pracy, taktowanie uczniów, jako osób z obniżonymi możliwościami.

Uczniowie technikum wśród zalet lekcji wskazywali: pracę w parach, atmosferę na zajęciach (np. spokój i zyczliwość, swoboda), metody nauczania-uczenia się (np. pokaz, doświadczenia, gry, konkurs, krzyżówka), stosowane środki dydaktyczne (np. film,

⁵³ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot 2012, s. 45.

prezentacja, komputer, rysunki, mapy, ilustracje, platforma e-learningowa, tablica interaktywna), sposób tłumaczenia zagadnień przez nauczyciela, możliwość eksperymentowania, podanie celów zajęć, nagradzanie uczniów, możliwość wykorzystania wiedzy w praktyce, kontakt z nauczycielem, ciekawe i różnorodne treści nauczania, możliwość wpływania na przebieg wydarzeń podczas lekcji, możliwość zdobywania nowych umiejętności, motywowanie uczniów, wyrozumiałość nauczyciela, przypomnienie wiadomości, swoboda wypowiedzi, dobrze wyposażona sala, aktywizacja uczniów, możliwość samokontroli, współpraca w grupie, stopniowanie trudności. Wśród wad badani uczniowie wymieniali natomiast: zbyt mało czasu, niezrozumienie pewnych treści i brak zajęć praktycznych.

W grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych największa liczba wskazań dotyczyła podobnych zagadnień. Wśród zalet lekcji, w której uczniowie uczestniczyli, wymieniali oni: pracę w grupach, metody nauczania-uczenia się (praktyczne, gry, film, pokaz, kalambury, doświadczenia), środki dydaktyczne (prezentacja, nagranie, film, prawdziwe rekwizyty, tablica multimedialna, Internet, mapa), pomoc i tłumaczenie nauczyciela, ciekawe treści nauczania, możliwość podejmowania samodzielnych działań i współdecydowania o przebiegu zajęć, atmosferę, możliwość zdobycia ciekawych i przydatnych umiejętności, aktywizację i motywację uczniów, odwoływanie się do przykładów z życia, możliwość zadawania pytań i wyrażenia własnej opinii, ćwiczenia dostosowane do możliwości uczniów, nawiązywanie do innych lekcji, indywidualne wsparcie uczniów, współpracę z innymi uczniami. Wadami, zdaniem uczniów było natomiast: zachowanie uczniów, odpytywanie, brak zrozumienia, zbyt szybkie tempo pracy, wyręczanie uczniów, konieczność sporządzania notatek.

Powyższe wybory wskazują na potrzeby uczniów w zakresie metodyki kształcenia. Widać wyraźnie, jak duże znaczenie mają dla nich metody nauczania-uczenia się, środki dydaktyczne, atmosfera na lekcji i formy organizacji procesu uczenia się. Dla uczniów liczy się także współpraca, możliwość współdecydowania o przebiegu lekcji oraz praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy czy umiejętności. Wielu badanych wskazywało także na zalety nauczyciela, zwłaszcza w zakresie sposobu tłumaczenia trudnych zagadnień oraz stosowania wzmocnień pozytywnych. Dostrzegane przez uczniów zalety lekcji nie różniły się znacząco w poszczególnych typach szkół. Różnice pojawiły się natomiast w dostrzeżonych wadach, które z wyłączeniem szybkiego tempa pracy, kształtowały się następująco:

- uczniowie liceum podkreślali niewłaściwy sposób pracy na lekcji,

- uczniowie technikum położyli nacisk na zbyt małe powiązanie teorii z praktyką,
- uczniowie zasadniczych szkół zawodowych wyręczanie uczniów i odpytywanie.

Odpowiedzi te zbieżne są z oczekiwaniami uczniów pod względem wybieranego przez nich typu szkoły. Ze względu na specyfikę kwalifikacji uzyskiwanych w szkole, dla uczniów technikum i szkoły zawodowej dużo większe znaczenie mają zajęcia praktyczne i ich przydatność w życiu, podczas gdy dla uczniów liceum liczą się przede wszystkim wykorzystane przez nauczyciela metody kształcenia oraz ich atrakcyjność.

Optymizm musi budzić jednak fakt dostrzegania przez większość badanych atrakcyjnych metod, form, środków dydaktycznych, ciekawych treści oraz odpowiedniej atmosfery na zajęciach. Takie wyniki mogą być jednak efektem przyjętej procedury badawczej⁵⁴, w której do wywiadu grupowego zogniskowanego dobiera się reprezentantów samorządu szkolnego oraz samorządów klasowych.

Na pytanie, czym obserwowana lekcja różniła się od innych lekcji tego przedmiotu, uczniowie liceum ogólnokształcącego w przeważającej większości zadeklarowali, że nie dostrzegli znaczących różnic. Część badanych dostrzegła jednak problem specjalnego przygotowywania się do zajęć obserwowanych przez wizytatora. Badani wskazywali, że pierwszy raz zdarzyło im się pracować w parach, nauczycielka ich chwaliła, zajęcia kończyły się i rozpoczynały powtórzeniem wiadomości, pomoce dydaktyczne były ciekawsze, nie było stosowanej zazwyczaj prezentacji multimedialnej, nauczyciel polecił uczniom przygotowanie się do tych zajęć.

Na to samo pytanie uczniowie technikum podobnie w większości nie dostrzegli różnic pomiędzy lekcją obserwowaną a innymi zajęciami w ramach tego samego przedmiotu. Jeżeli już wskazywali na różnice, to zarzuty były jednak poważne, gdyż dotyczyły stosowanych środków dydaktycznych, wykorzystywanych metod nauczania-uczenia się, gdyż zazwyczaj wykorzystywany jest projektor multimedialny lub film, uwzględnienia skrzynki e-mail jako narzędzia komunikacji z uczniami. Najbardziej zastanawiające był jednak komentarz: „Pani słuchała i nie lekceważyła nas, było bardzo ciekawie, było mniej zgryźliwych komentarzy” oraz „Pani była łagodna”. Rodzi się refleksja, jak wyglądają te zajęcia, gdy nie są

⁵⁴ *Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek. Obowiązujący od dnia 1 września 2013 r. ze zmianami z dnia 25 lutego 2014 r., on-line: <http://www.npseo.pl/data/documents/4/310/310.pdf>, dostęp: 16.03.2015 r.*

obserwowane przez wizytatora, choć istnieje także prawdopodobieństwo, że ocena taka jest formą zemsty na nauczycielu.

Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej, podobnie jak ich koledzy z liceum i technikum, nadmienili, że zajęcia obserwowane nie różniły się od typowych lekcji z tego przedmiotu. Wśród różnic wskazywali jednak możliwość pracy w parach, odmienne pomoce dydaktyczne, inne, aniżeli zazwyczaj metody, np. doświadczenia. Uczniowie dostrzegali także, że zazwyczaj aktywność werbalna leży po stronie nauczyciela, który przeważnie dyktuje im notatkę. Dla jednego z uczniów lekcja z udziałem wizytatora różniła się od innych, „bo był na niej spokój”.

W świetle tych danych okazuje się, że nauczyciele zazwyczaj nie zmieniają sposobu pracy na okoliczność ewaluacji zewnętrznej. Wciąż jednak istnieje zbyt mało informacji na temat tego, jakich metod nauczyciele faktycznie podczas lekcji używali. Zasadnym byłoby poszerzenie diagnozy w tym obszarze. Wnioski te potwierdzają opinie samych nauczycieli, udzielane w odpowiedzi na pytanie, *Czy ta lekcja różniła się czymś od innych lekcji, jakie Pan/i prowadzi w tej klasie? Jeśli tak, proszę powiedzieć czym?* Większość nauczycieli we wszystkich typach szkół podkreślała, że lekcja ta niczym nie różniła się od innych. Pamiętać jednak należy, że lekcja obserwowana przez wizytatora zazwyczaj jest równocześnie lekcją wybraną przez dyrektora szkoły i specjalnie przygotowaną przez nauczyciela na tą okoliczność. Krótko mówiąc, wizytatora zaprasza się zazwyczaj do takiej klasy i takiego nauczyciela, o których wiadomo, że pozwolą na uzyskanie wysokich ocen wizytatora.

Częściowo informacji tych dostarczył wywiad z obserwowanymi nauczycielami. Wśród stosowanych przez nauczycieli liceum metod i form kształcenia najczęściej pojawiały się: pogadanka, wykład, praca z tekstem, prezentacja multimedialna, praca w grupach, dyskusja, debata, praca zbiorowa (z całą klasą), emisja filmu, ćwiczenia praktyczne, drama, doświadczenia, praca z tablicą interaktywną. Główne powody wykorzystania takich metod w opinii nauczycieli liceum to: właściwa dla nielicznej grupy o przeciętnych zdolnościach, pozwalająca nawiązać do wiedzy uczniów, pozwalająca uczniom samodzielnie dochodzić do „właściwych odpowiedzi” i „wydobywająca z ucznia wiedzę”, inspirująca uczniów do refleksji (np. pogadanka), chęć dostosowania metod do potrzeb i możliwości uczniów, chęć zainteresowania i aktywizacji uczniów za pomocą pracy z tablicą interaktywną, pobudzenie myślenia za pomocą metody rozmowy kierowanej, rozwijane kreatywności za pośrednictwem metod praktycznych oraz aktywności uczniów za pomocą metod oglądowych, tj. pokazu, umożliwienie swobodnej wymiany myśli (np. dyskusja), umożliwienie prezentacji własnego

stanowiska (np. debata), chęć zaangażowania uczniów do pracy i rozwijania umiejętności współpracy, pobudzania aktywność uczniów (np. praca w parach lub grupie, metoda pogładowa, tj. prezentacja multimedialna, metaplan, pogadanka), zaangażowanie uczniów zdolnych, by pomagali słabszym (np. praca z całą klasą), rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem i wyszukiwania właściwej informacji pod kątem przygotowania do egzaminu zewnętrznego (np. praca z tekstem), subiektywne przekonanie, że metody te były najwłaściwsze do przekazania zaplanowanych treści, a zarazem najskuteczniejsze, chęć weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów, duża liczba uczniów o wzrokowym stylu uczenia się, nauczyciel stosuje tablicę interaktywną, fakt obserwowania zajęć przez wizytatora, chęć zaangażowania wszystkich uczniów (np. praktyczne ćwiczenia), umożliwienie uczniom zapamiętania omawianych treści (np. wizualizacja), dostosowanie metod i środków do potrzeb wzrokowców (np. prezentacja multimedialna), chęć motywacji uczniów do pracy, rozwijanie refleksyjności uczniów, świadomość, że uczniowie mają problem z czytaniem ze zrozumieniem, rozwijanie samodzielności uczniów, chęć przygotowania uczniów do płynnej wypowiedzi na egzaminie maturalnym (np. metoda wypowiedzi ustnej), przekonanie, że narzędzia techniczno-dydaktyczne, tj. rzutnik i mapa sprzyjają uczeniu się uczniów, chęć zwiększenia efektywności działań dydaktycznych i dostosowania ich do potrzeb uczniów (np. rozwiązywanie zadań przy tablicy i praca w grupie), chęć umożliwienia uczniom formułowania własnych wypowiedzi i argumentowania ich (np. metoda problemowa).

Dominującymi metodami okazały się zatem **podające**. Często nauczyciele wymieniali także pogadankę i dyskusję oraz prezentację multimedialną. Zastanawiający jest jednak ich entuzjazm w stosowaniu tego typu metod oraz niektóre uzasadnienia, np. „metoda wykładu z elementami pogadanki - przejrzyste przekazywanie treści, przybliżenie tematu, wpływa na wyobraźnię, zaangażowanie w lekcję, zmusza do myślenia, kształtuje postawy (uczniowie słuchają, notują). Metoda dostosowana do potrzeb, możliwości, preferencji w uczeniu się tej klasy”. W tej sytuacji deklaracje uczniów zawarte w poprzednim pytaniu, opisujące, że każda lekcja wygląda podobnie muszą budzić refleksję nad niedostosowaniem metodyki szkolnego procesu dydaktycznego do uwarunkowań otaczającej rzeczywistości. Także przyczyny, dla których nauczyciele wskazywali stosowanie takich metod kształcenia, budzą wątpliwość, gdyż nie są one zgodne z powszechnym w literaturze poglądem, zakładającym, że metody podające stosowane w nadmiarze nie sprzyjają aktywności uczniów, ani efektywności procesu kształcenia. Dodatkowo, nauczyciele uzasadniali chęć aktywizacji uczniów za pośrednictwem stosowanych metod, deklarując jednocześnie wykorzystywanie metod

podających, co stanowi sprzeczność samą w sobie. Tylko jeden nauczyciel liceum zadeklarował, że umożliwi uczniom wybór formy pracy.

Nauczyciele technikum najczęściej wybierali metody pogadanki, ćwiczeń praktycznych metody wykładu, pokazu (prezentacja multimedialna), pracę w grupach, pracę z podręcznikiem, dyskusję, burzę mózgów, metody problemowe, metody aktywizujące, metody podające, metody eksponujące, instruktaż, metodę projektu, metody poszukujące, metody audiowizualne (np. z wykorzystaniem tablicy interaktywnej),

Swoje wybory uzasadniali ich skutecznością, zasadnością podczas realizacji zakładanych celów, chęcią umożliwienia uczniom wyrażania własnych przemyśleń (np. pogadanka), trwałością zapamiętywanych treści (np. prezentacja multimedialna), możliwością utrwalenia wiedzy i umiejętności (np. metody problemowe i ćwiczenia praktyczne), chęcią zaangażowania wszystkich uczniów i kształtowania ich umiejętności (np. burza mózgów, ćwiczenia praktyczne), wykorzystaniem doświadczeń uczniów w procesie kształcenia (np. wykład i prezentacja), aktywizacją i motywacją uczniów, chęcią sprawdzenia postępów uczniów, odpowiedzią na ich potrzeby, zaangażowaniem uczniów słabszych oraz rozwijaniem samodzielności i krytycznego myślenia (np. praca w grupach), rozwijaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem, pracy zespołowej (np. burza mózgów, praca w grupach, drzewko decyzyjne), komunikowania się, analizowania i interpretowania informacji oraz formułowania wniosków, koniecznością przygotowania uczniów do rozwiązywania zadań zamkniętych do matury, chęcią integracji wiedzy z różnych przedmiotów, samooceną własnych umiejętności oraz koniecznością przygotowania uczniów do egzaminu zawodowego, koniecznością dostosowania metod do tematu lekcji (np. metody podające i eksponujące ze względu na treści dotyczące środków filmowych), konieczność realizacji programu nauczania i dostosowania metod do rozkładu materiału, chęć rozwijania samodzielności uczniów, ich krytycznego myślenia, umiejętności samooceny oraz zaangażowanie emocji uczniów (np. metoda projektu, wykonywanie prezentacji multimedialnych), brakiem zdolności uczniów („jest to zespół słaby”), który wymaga specjalnej aktywizacji lub konieczność organizacji pracy indywidualnej, chęcią rozwijania kreatywnego myślenia, dużą liczebnością klasy uniemożliwiającą realizację samodzielnych działań uczniów, koniecznością sprawdzenia wiadomości uczniów, potrzebą rozwijania odpowiedzialności uczniów, pracą z uczniami słabszymi, która uzasadnia metodę wykładu („Wybór metod zdecydowanie był dostosowany do tej grupy uczniów. Ponieważ, są słabymi uczniami, więc forma wykładu z pokazem spełnia to zadanie”).

Zwłaszcza ostatni cytat budzi kontrowersje. Stosowane metod podających, by zwiększyć efektywność uczenia się uczniów słabych związana jest z całkowitą nieznaną metodyki kształcenia. Najmniej skuteczne metody, które powinny być stosowane z umiarem oraz z uwzględnieniem asymilacyjnej i twórczej strony aktywności intelektualnej człowieka⁵⁵, stają się dla nauczyciela kluczem do skutecznego kształcenia uczniów słabych. Metody te jednak są wyjątkowo wyczerpujące nawet dla uczniów zdolnych. Tendencja w zakresie wyboru metod nauczania-uczenia się częściowo pokrywa się z wyborami dokonywanymi przez nauczycieli liceum. Nauczyciele technikum jednak częściej stosują – obok metod podających – także ćwiczenia praktyczne, co wynika ze specyfiki kształcenia w tym typie szkoły i konieczności zdania przez uczniów egzaminu zawodowego.

Odpowiedzi na pytanie, *z jakiego powodu użył/a Pan/i metod, które mogliśmy obserwować na lekcji?* udzielili także nauczyciele zasadniczej szkoły zawodowej. Wśród stosowanych metod i form kształcenia wskazywali oni: pogadankę, wykład, praca w grupach, praca z tekstem, ćwiczenia praktyczne, pokaz, dyskusję, projekcja filmu, metody podające, metaplan, wykorzystanie tablicy poglądowej, metoda problemowa, prezentacja multimedialna, praca z Internetem, burza mózgów, praca z mapą,

Uzasadniając taki dobór metod nauczania-uczenia się nauczyciele zasadniczej szkoły zawodowej podkreślali: chęć zaangażowania uczniów w przebieg lekcji i odwołania się do doświadczeń uczniów (np. pogadanka), umożliwienie uczniom korzystania z wiedzy nauczyciela, gdyż „to dla nich ważne”, efektywność stosowanych metod, umożliwienie uczniom wyrażania własnych opinii (np. dyskusja), chęć przekazania uczniom istotnych informacji (np. metody podające), potrzebę odwołania się do potrzeb i możliwości uczniów, konieczność dostosowania metod do celów kształcenia, dostosowanie metod do „diagnozy na wejściu”, dążenie do uatrakcyjnienia lekcji i powiązania teorii z praktyką, chęć umożliwienia uczniom samodzielnej pracy i samooceny, chęć rozwijania umiejętności współpracy i umożliwienie uczniom uczenia się od siebie (np. praca w grupach), chęć zaangażowania uczniów (np. wykład), konieczność dostosowania metod do omawianych treści, kształtowanie odpowiedzialności uczniów zapowietrzane im zadania, rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów i aktywizacja uczniów (np. metoda problemowa/burza mózgów), konieczność korelacji między przedmiotowej, ułatwianie uczniom zapamiętywania omawianych treści, motywowanie uczniów do pracy, rozwijanie umiejętności poszukiwania i

⁵⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003, s. 196.

selekcjonowania informacji przez uczniów, dostosowanie metod do stylu uczenia się uczniów (np. projekcja filmu), chęć rozbudzenia emocji uczniów, troskę o trwałość zapamiętywanych informacji (np. prezentacja multimedialna wzbogacona o zdjęcia), chęć kształtowania opinii uczniów na dany temat (np. dyskusja), rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem (np. praca z tekstem), dostosowanie metod do tempa pracy i możliwości intelektualnych uczniów, trudności uczniów z koncentracją, rozwijanie umiejętności formułowania wypowiedzi i prezentowania własnych poglądów, brak alternatywnych narzędzi (np. praca z mapą), liczebność grupy i efektywność uczenia się, chęć utrzymania dyscypliny w klasie uzasadniająca rezygnację z form pracy grupowej, chęć inspiracji i zainteresowania uczniów (np. metody aktywizujące), chęć rozwijania potencjału uczniów, chęć rozwijania kreatywności uczniów.

Nauczyciele szkół zawodowych niejednokrotnie mylnie postrzegają zalety i wady wybieranych metod nauczania. Błędne utożsamianie prezentacji multimedialnej z efektywnością uczenia się uczniów prowadzić może do skutku zgoła odwrotnego i zniechęcenia młodych ludzi do uczenia się.

Z powyższego zestawienia wynika mało optymistyczny obraz systemu kształcenia w województwie małopolskim, ukierunkowany na wątpliwej skuteczności metodykę tradycyjną. Dominacja metod podających (zwłaszcza w liceum) połączona z przekonaniem o ich skuteczności nie może angażować uczniów w proces uczenia się, skutkując tym samym – deklarowanym przez młodych ludzi – połowicznym zainteresowaniem tematami omawianymi w szkole i połowicznym zrozumieniem zagadnień wynikających z podstawy programowej. Dodatkowo, odpowiedzi udzielane przez nauczycieli podczas wywiadu uzasadniają deklaracje uczniów zawarte w pytaniu: *Na co miałaś/eś dzisiaj wpływ podczas lekcji?* Około 20 procentowy wpływ uczniów na proces uczenia się sugerować może właśnie dostosowanie procesu kształcenia w szkole wyłącznie do potrzeb uczniów preferujących wzrokowy styl uczenia się oraz do systemu egzaminów zewnętrznych. Z tą drugą przyczyną wiąże się większa orientacja nauczycieli technikum i zasadniczej szkoły zawodowej na praktyczne metody kształcenia.

Wśród komentarzy wizytatorów oceniających licea ogólnokształcące na uwagę zasługuje krytyka dwugodzinnych bloków przedmiotowych (np. w Nowym Sączu „Częste ułożenie niektórych zajęć w planie dnia w bloki dwugodzinne (języka angielskiego, matematyki, ratownictwa, podstaw przedsiębiorczości, informatyki, języka polskiego) nie sprzyja uczeniu się” lub w Chełmcu, „ułożenie zajęć z poszczególnych przedmiotów w planie

dnia nie w pełni sprzyja uczeniu się ze względu na łączenie przedmiotów w bloki 2 godzinne z języka polskiego, matematyki i język angielskiego bez konkretnego uzasadnienia”). Zastanawiająca jest opinia wizytatora w obliczu opublikowanego przez MEN rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania⁵⁶, które daje dyrektorom szkół taką ewentualność, podkreślając jej znaczenie zwłaszcza dla zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa. Odpowiedzią na ten zapis był plan zajęć w technikum w Miechowie, gdzie – zdaniem wizytatora – „Przedmioty zawodowe, pracownie i warsztaty są blokowane co pozwala na efektywniejsze przedstawienie zagadnienia realizowanego na tego rodzaju zajęciach”. Podobne stanowisko prezentował wizytator oceniający szkołę zawodową w Nowym Sączu, twierdząc, że: „Uczeniu sprzyja również łączenie w bloki 2-3 godzinne przedmiotów zawodowych”. Widoczny jest brak spójności w ocenach wizytatorów.

Nowatorstwo pedagogiczne jest jedną z najbardziej złożonych innowacji, która obejmuje system działań polegający na samodzielnym opracowaniu przez nauczyciela i realizowaniu projektu zmiany⁵⁷. Innowacje to zmiany jakościowe, które przyczyniać się mają do rozwoju, posiadają charakter celowy i użyteczny. W literaturze przedmiotu na innowacje pedagogiczne składają się innowacje: programowe, organizacyjne, metodyczne⁵⁸.

Kryterium obszaru zagadnienia: *W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów* spełniało 12 pytań, z czego na wymienione poniżej 8 pytań nagłówkowych liczba respondentów była zbyt mała by wyniki te zostały poddane dalszej analizie:

- *Proszę wymienić podjęte w szkole w tym lub poprzednim roku szkolnym działania nowatorskie, innowacje, eksperymenty dydaktyczne i/lub organizacyjne?*
- *Jak Pan/-i sądzi, jaka część nauczycieli angażuje się w te działania? Jakie są efekty tych działań?*
- *Czy podjęte przez Pana/ią działania pozwoliły na osiągnięcie założonych celów?*
- *W jaki sposób sprawdzał/a Pan/i stopień osiągnięcia celów?*
- *Jeśli tak to czego one dotyczyły? Proszę podać przykłady.*

⁵⁶ Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012 poz. 204), on-line: <http://isap.sejm.gov.pl>, dostęp: 16.03.2015 r.

⁵⁷ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Kraków 2013, s.109

⁵⁸ Tamże s.109

- Czy i jakie nowatorskie działania służące rozwojowi uczniów podejmują Państwo wspólnie ze szkołą?

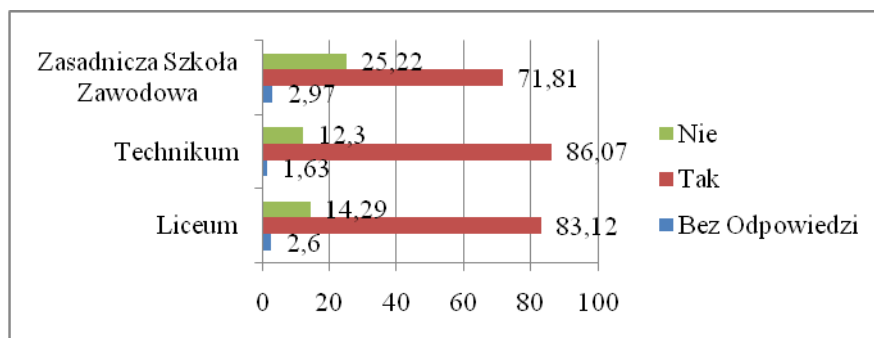
- Jaki wpływ na rozwój uczniów mają stosowane w szkole rozwiązania nowatorskie? Z jakich przesłanek wynika ich stosowanie?

Zagadania wynikające z wybranego przez nas obszaru zostały przeanalizowane na podstawie danych zebranych za pomocą: kwestionariusza ankiety dla nauczycieli (237) oraz kwestionariusza ankiety dla dyrektora/dyrektorki (236).

Dynamizm współczesnego świata, szybki rozwój technologiczny, migracje społeczne oraz szerokie spectrum możliwości rozwoju powodują, że nauczyciele muszą na bieżąco pogłębiać swą wiedzę, udoskonalać swój warsztat pracy by realizować stawiane im cele i założenia podstawy programowej, pamiętając o podmiotowym traktowaniu ucznia. Jednym ze sposobów spełnienia kryterium jest stosowanie nowatorskich rozwiązań w relacjach w postaci nowych metod pracy, środków dydaktycznych, wykorzystywaniu nowoczesnych technologii, jeszcze lepszej komunikacji z uczniem i jego rodziną, ale także wyjściu naprzeciw oczekiwaniom współczesnego rynku pracy (szczególnie szkoły o profilach zawodowych oraz technikum). Nauczyciel powinien zadbać o integrację środowiska wokół celów edukacyjnych i koordynować podejmowane działania (poprzez współpracę z pozaszkolnymi instytucjami i lokalną społecznością)⁵⁹.

Wykres 5.

Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadził/a Pan/i nowatorskie rozwiązania w swojej pracy?



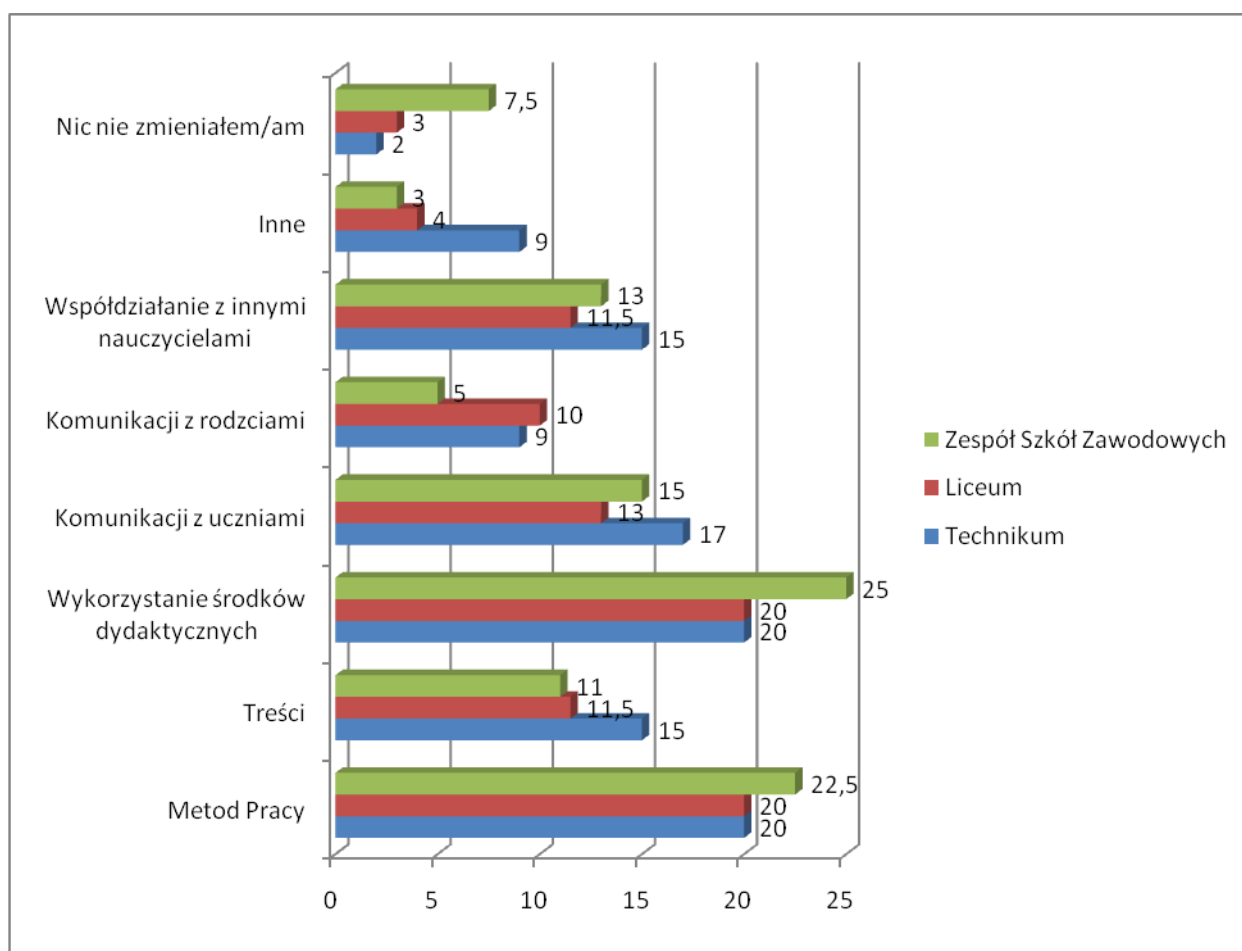
Dokonując interpretacji danych widzimy, że zdecydowana większość nauczycieli Liceum i Technikum (ponad 80%) w ciągu minionego roku wprowadziła nowatorskie rozwiązania w swojej pracy, trochę gorzej przedstawia się sytuacja w szkołach zawodowych

⁵⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 250

gdzie nowatorskie metody w swojej pracy wprowadziło prawie 72% respondentów. Z podsumowania można wyciągnąć wniosek, że 80% ogółu nauczycieli zatrudnionych w szkołach ponadgimnazjalnych wprowadza w swojej pracy nowatorskie rozwiązania. Zestawiając te wyniki z odpowiedziami dyrektorów na pytanie: jak Pan sądzi jaka część nauczycieli angażuje się w te działania? Zauważymy podobieństwo ponieważ, aż 79% dyrektorów stwierdziło, że ich zdaniem angażuje się „76%-100%” zatrudnionych w placówce. Tak wysoki odsetek odpowiedzi sugeruje, że polska szkoła idzie z duchem czasu oraz wyzwaniem współczesnego świata, staje się otwarta na nowe technologie, nowe metody nauczania, środki dydaktyczne oraz możliwości lepszego kontaktu z uczniem i jego rodzicami, jednak analizując poniższy wykres można odnieść nieco inne wrażenie.

Wykres 6.

Pytanie nagłówkowe: Jeśli tak, to czego one dotyczyły? (pytanie wielokrotnego wyboru)



Dane zamieszczone na powyższym wykresie sugerują, że nauczyciele najchętniej nowatorskie rozwiązania stosują w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych (21% wszystkich nauczycieli), metod pracy (20% nauczycieli) oraz sposobów komunikacji z uczniami (16% nauczycieli). Niepokojący jest fakt, że jedynie ok. 13% podejmuje współdziałanie z innymi nauczycielami, a jedynie 12,5% nauczycieli wprowadza treści wykraczające ponad podstawę programową lub tworzy autorskie programy nauczania.

Pedagodzy uczący w liceach ogólnokształcących najczęściej nowatorskie rozwiązania wprowadzają w zakresie metod pracy z uczniem oraz wykorzystywania środków dydaktycznych. Na pytanie dlaczego uważają swoje działania jako nowatorskie padają bardzo nieprecyzyjne odpowiedzi np. *„bo dają pozytywne rezultaty”*, *„bo poprawiają efekty nauczania”* (niestety ze względu na małą liczbę respondentów nie ma dostępnej analizy efektów działania tych metod, jednak odwołanie się do pozytywnych rezultatów działań jest obecne w ponad połowie odpowiedzi otwartych). Inne odpowiedzi sugerują związek z rozwojem kompetencji technologicznych nauczyciela ponieważ za nowatorskie uznaje się osiągnięcia techniki i aplikacje multimedialne wykorzystywane w szkole. W odpowiedziach prowadzących zajęcia w liceum czytamy: *„wykorzystuję tablicę multimedialną, projektor, pracuję z multibookiem”*, *„wykorzystuję nowoczesne środki techniczne, tablica multimedialna, prezentacje uczniów”* a więc lekcje mają charakter podający. Bardzo pozytywne są odpowiedzi nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia z zakresu m.in. wychowania fizycznego, religii, czy też pracowników biblioteki. W wyżej wymienionych przypadkach zaobserwować można, że nowatorswo polega na wprowadzeniu do zajęć możliwości wynikających z miejsca zamieszkania oraz /lub osiągnięć techniki. Nauczyciele wychowania fizycznego w swojej pracy wykorzystują aplikacje na telefony komórkowe (Endomondo), siłownię na świeżym powietrzu (coraz bardziej popularne wśród młodzieży), wprowadzają także do swoich zajęć sprzęt do aerobiku, ćwiczeń siłowych czy też gimnastyki (np. taśmy C-MX, piłki bosu). Wprowadzane zostają bardzo ciekawe pomysły dotyczące rozwoju kreatywności i pobudzania ciekawości poznawczej uczniów np. *Tydzień książki zakazanej*, *Tydzień książki fantastycznej* lub *Tydzień e-booków* (*„dzięki tym akcjom zaobserwowałem wzrost zainteresowania się tą tematyką nawet po skończeniu akcji”*) . W zakresie komunikacji z uczniami nowatorskim sposobem komunikacji stały się wszechobecne w życiu młodych ludzi portale społecznościowe np. Facebook oraz blogi, część z nauczycieli już komunikuje się tą drogą z uczniami, a niektórzy dopiero chcą wykorzystać je w swojej pracy (*„dopiero zamierzam zaistnieć w Internecie poprzez założenie bloga na którym będę zamieszczał*

dotatkowe materiały do omawianych treści (...)). W zakresie komunikacji z rodzicami swoistym novum są głównie wywiadowki partnerskie, na których obecni są rodzice i uczniowie, zdaniem respondentów pomagają one w lepszym zrozumieniu problemów poprzez rozmowę wszystkich zainteresowanych „*mamy wspólnie możliwość wyjaśnienia wątpliwości i spraw spornych. Spotkania z rodzicem i uczniem jednocześnie pozwalają uczniom określić samodzielnie swoje mocne i słabe strony*”, komunikacje z rodzicami poprawiły także elektroniczne dzienniki, które ułatwiają i przyspieszają kontakt z opiekunami prawnymi dziecka.

Nauczyciele pytani: na jakie potrzeby edukacyjne uczniów odpowiadają stosowane nowatorskie działania, najczęściej wskazują na: „*rozwój wiedzy i rozumienia, zdolności przyswajania*”, „*uczniowie stają się bardziej kreatywni i sami potrafią lepiej pokierować się swoim procesem uczenia się. Uczniowie stają się bardziej otwarci na świat(...)*” „*samorozwój i samorealizacja*”, „*potrzeba dobrych wzorców, zaspokojenie ciekawości wobec świata, umiejętności komunikowania się w sieci*”. Czytając powyższe wypowiedzi wniosek jest jeden - poprzez nowatorskie rozwiązania stosowane w pracy nauczyciela mamy ukształtować wzorec młodego człowieka - ciekawego świata, o szerokich kompetencjach informatycznych i technicznych, potrafiącego samodzielnie rozwiązywać sytuacje problemowe, otwartego na świat, o szerokich horyzontach myślowych.

Niestety zagłębiając się w statystkę pomimo tego, że ponad 80% nauczycieli liceum deklaruje stosowania nowatorskich metod w swojej pracy, dochodzimy do wniosku, że tylko co piąty z nich wprowadził coś nowego w swoim warsztacie pracy (metody pracy lub wykorzystanie środków dydaktycznych), tylko co dziesiąty ankietowany zmienił lub udoskonalił metody komunikacji z rodzicami, jak również wprowadził ponadprogramowe treści do swoich zajęć. Patrząc na możliwości jakie mają do dyspozycji nauczyciele jest to stanowczo za mały odsetek, jednak trzeba podkreślić, że jeśli już były wprowadzane innowacje to zdaniem nauczycieli były one bardzo korzystne, przynoszące efekty.

W szkołach o profilu technicznym podobnie jak w liceum największy odsetek, bo aż 20% nauczycieli dokonało zmian w zakresie metod pracy oraz środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach. W tej grupie widać także większą integrację w zespołach nauczycielskich ponieważ 15% nauczycieli współdziałało z innymi (najwyższe wyniki z wszystkich typów szkół). Tyle samo procent (również najwięcej) wprowadziło zmiany w treściach nauczania (wynika to głównie z chęci jak najlepszego przygotowania swoich uczniów do zdawania egzaminów praktycznych).

Nowatorskie pomysły stosowane w technikach w zakresie metod pracy czy też środków dydaktycznych to przede wszystkim wykorzystanie specjalnych programów komputerowych (programy techniczne np. MegaCad., ekonomiczne- symulatory prowadzenia działalności), wykorzystanie filmów edukacyjnych, tablicy multimedialnej oraz prezentacji. Część nauczycieli wykorzystuje gry edukacyjne, gry miejskie, dzięki nowoczesnym i dobrze wyposażonym salom lekcyjnym mogą realizować swoje projekty np. *„W szkole jak w pracy”*. Metoda ta polega na stawianiu przed grupą identycznych zadań takich jak czekają ich w przyszłości jako pracowników. Rozwiązywanie problemów następuje w grupie przy pomocy nauczyciela. Uczniowie jak i prowadzący biorą udział w licznych programach międzynarodowych (COMENIUS, MOVES) komunikują się między sobą za pomocą skrzynek mailowych lub poprzez platformy edukacyjne.

Analizując odpowiedzi na pytania otwarte, dostrzec można fakt, że innowacje, nowatorskie działania w swoich zajęciach wprowadzają nauczyciele, którzy cały czas podnoszą swoje kwalifikacje, uczestniczą w sympozjach, seminariach, kursach czy też stażach zagranicznych (*„W ciągu ostatnich 12 miesięcy brałem udział w różnego rodzaju warsztatach organizowanych zarówno w szkole jak i tych które sam wybierałem, a które miały za cel doskonalić mój warsztat pracy(...)Zastosowanie ich wpływało z mojej strony na lepsze kontakty z rodzicami i uczniami, ciekawsze zajęcia a ze strony uczniów na osiąganie lepszych wyników w nauce”*, *„Ukończyłem kurs egzaminatora w zawodzie, którego uczę, co pozwoliło mi na zrozumienie sposobu oceniania, dzięki czemu mogłem wprowadzić zmiany mające na celu poprawę wyników egzaminów zawodowych.”*, *„Uczęszczam na kursy na bieżąco w doskonaleniu zawodowym (...)zdobytą wiedzę, nowości kulinarne przekazuję uczniom na zajęciach”*.) Za nowatorskie rozwiązanie uznaje się także poszerzoną współpracę z uczelniami technicznymi (Akademia Górniczo Hutnicza w Krakowie, Akademia Techniczno Humanistyczna w Bielsku Białej, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Rolniczy) poprzez wykłady pracowników naukowych, udział w festiwalach nauki, dniach otwartych czy też uczestnictwo w laboratoriach. Dyrektorzy niektórych technikum pytani o nowatorskie działania prócz tych wyżej wymienionych odwołują się także do współpracy z przedstawicielami firm i fabryk (np. Motorola, Grupa Azoty) oraz lokalnych partnerów (biura podatkowe, koła łowieckie) gdzie uczniowie mogą nabyć praktyczne umiejętności zawodowe. Coraz częściej szkoły wraz z partnerami sięgają po środki z Unii Europejskiej np. „EDUSCIENCE”. Otwierają się na potrzeby społeczności lokalnej organizując dni otwarte, budując dzięki temu pozytywny wizerunek społeczny. Pozytywne jest również

organizowanie i wspieranie wyjazdów międzynarodowych dla uczniów w ramach praktyk lub staży, dzięki czemu mogą oni poznać nową kulturę, a także wzbogacić swoje doświadczenie zawodowe.

Na pytanie na jakie potrzeby rozwojowe uczniów odpowiadają stosowane metody, nowatorskie działania zdecydowana większość respondentów wskazała *„rozwijanie kreatywności, rozwijanie zdolności i zainteresowań, zachowanie się w sytuacjach typowych i atypowych, umiejętność stosowania wiedzy w praktyce, przekazywanie wiedzy w przystępny sposób, potrzebę docenienia, podniesienia własnej wartości, odkrywanie wartości i kształtowanie światopoglądu (...)”*, *„potrzeba samorealizacji i samoakceptacji - rozwijanie kreatywności - rozwijanie zdolności i zainteresowań”*. Nauczyciele wskazują jednak na fakt, że przy jednej godzinie tygodniowo zajęć bardzo ciężko jest zastosować nowatorskie metody nauczania.

Najmniej nowatorskich działań podjętych przez nauczycieli zostało w szkołach zawodowych. Jedynie niewiele ponad 70% badanych zadeklarowało zastosowanie zmiany swoich dotychczasowych metod, a prawie 29% czyli co trzeci nauczyciel szkoły zawodowej nie zmienił nic. Najwyższy odsetek zmian nowatorskich można zaobserwować w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych 25% respondentów, następnie pojawiają się metody pracy 22,5% respondentów, na dalszych pozycjach plasują się nowoczesne techniki komunikacji z uczniem oraz poszerzenie treści wynikających z podstawy programowej.

Nowatorskie działania tej grupy badawczej to głównie metody multimedialne, audiowizualne oraz aktywizujące. W stosowaniu ich nauczyciele upatrują zwiększenie motywacji uczniów, pobudzenie kreatywności oraz realizację celów edukacyjnych, trudnych do zrealizowania klasycznymi metodami podającymi - *„uczniowie szkół zawodowych niechętnie pracują z podręcznikiem, umożliwienie im zobaczenia czegoś na ekranie monitora wydaje się być dobrym rozwiązaniem”*, *„wykorzystanie nowoczesnych technologii (internet) do informowania uczniów o ich postępach, wykorzystanie rzutnika komputerowego(...)”*, *„stosuję autorskie prezentacje multimedialne”*. Treści przekazywane w ten sposób są poszerzone o praktyczne wskazówki zawodowe wynikające z doświadczenia prowadzącego, a nie podstawy programowej. Realizowane są autorskie programy nauczania – własne lub zespołowe *„realizuję program autorski kolegi”*. Drugą najczęściej wskazywaną odpowiedzią dotyczącą nowatorskich działań była: *„bo do tej pory ich nie wykorzystywałem”*, *„nie stosowałem ich do tej pory, więc są dla mnie nowatorskie”*, *„ponieważ nie stosowałem ich wcześniej a ich zastosowanie zmieniło sposób prowadzenia zajęć i efektywność”*.

Nauczyciele przedmiotów zawodowych w swoich działaniach nastawieni są praktyczne i pragmatyczne przygotowanie swoich podopiecznych do pracy zawodowej z uwzględnieniem warunków panujących na rynku pracy, dlatego sami biorą udział w kursach doskonalących podnoszących ich kwalifikacje. Dzięki samokształceniu i poznawaniu różnych metod pracy z uczniami są w stanie lepiej osiągać stawiane przed nimi cele, osiągać założone wcześniej cele. W przypadku szkół o profilu technicznym lub zawodowym u nauczycieli, którzy brali udział w kursach doskonalących, ciągle podnosili swoje kwalifikacje oraz poznawali nowe metody pracy można było zauważyć, że starają się wprowadzać nowatorskie rozwiązania w swojej pracy. Niestety odsetek badanych respondentów mówiący o swoim samokształceniu i jego pozytywnym wpływie na pracę zawodową był niewielki.

Zastanowić się można nad tą wypowiedzią o nowatorskich działaniach: *„Byłyby może nowatorskie, gdyby w ogóle były. Tymczasem sukcesów brak, innowacji brak, łamanie starych schematów brak. Takie próby powrotu do natury”* odpowiedź ta pokazuje pewien problem z jakim zmagać się muszą współcześni nauczyciele, mianowicie stres i wypalenie zawodowe, będące przeszkodą w efektywnym nauczaniu i nowatorskim podejściu do edukacji.

Współczesny nauczyciel powinien dążyć do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego, nauczyciel jest artystą *„ponieważ pokonuje opory ze strony wychowanków”*⁶⁰. Zdecydowanie łatwiej jest „rzeźbić swoich uczniów” mając do dyspozycji całą gamę metod i środków dydaktycznych, wykazując się kreatywnością i pasją, które najczęściej są doceniane przez uczniów. By jednak posiadać tak rozbudowany warsztat pracy oprócz doświadczenia zawodowego potrzebne jest doskonalenie zawodowe (np. wizyty studyjne, coaching, wymiana doświadczeń, wspólne projekty). Praca metodami projektów, aktywizacja uczniów, uczenie rozwiązywania sytuacji problemowych, stosowanie metod sytuacyjnych oraz kształtowanie umiejętności pracy w grupie, rozwój kompetencji technicznych i informatycznych, to cechy które powinny charakteryzować działania nowatorskie w pracy nauczyciela.

1. WNIOSKI I REKOMENDACJE

⁶⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s.412

Analiza badań, prowadzonych przez wizytatorów systemu oświaty w latach 2013/2014 pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- jedynie 20% uczniów ma wpływ na sposób uczenia się. Nauczyciele nie dostrzegają zatem, że niedostosowanie metod kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów, powodujące doświadczanie przez nich częstych niepowodzeń, prowadzić może do zjawiska wyuczonej bezradności, powodując w konsekwencji niechęć do edukacji w ogóle;
- jedynie połowa uczniów szkół ponadgimnazjanych zainteresowana jest tym, co dzieje się w klasie podczas lekcji. Dla prawie ¼ badanych nawet połowa zajęć nie wzbudza zainteresowania;
- 50 % licealistów zaznacza, że rozumie większość zajęć, podczas gdy odpowiedzi tej udzieliło jedynie 35% uczniów zasadniczych szkół zawodowych;
- większość badanych uczniów dostrzega, że stosowane przez nauczycieli metody i formy kształcenia, środki dydaktyczne i treści nauczania są atrakcyjne. Na zajęciach panuje także odpowiednia atmosfera. Wyniki te mogą wiązać się jednak z przyjętą procedurą badawczą, w której do wywiadu dobierano reprezentantów samorządu szkolnego oraz samorządów klasowych;
- dominującymi w liceum metodami są metody **podające**. Dodatkowo nauczyciele stosują także pogadankę i dyskusję oraz prezentację multimedialną. W stosowaniu tego typu metod przejawiają entuzjazm, uzasadniając, że ich stosowanie angażuje uczniów w lekcję, zmusza ich do myślenia i dostosowane jest do ich potrzeb, możliwości oraz preferencji;
- nauczyciele technikum i zasadniczej szkoły zawodowej częściej aniżeli nauczyciele liceum stosują – obok metod podających – także ćwiczenia praktyczne, co wiąże się ze specyfiką kształcenia w tym typie szkoły i konieczności zdania przez uczniów egzaminu zawodowego;
- system kształcenia w województwie małopolskim, ukierunkowany jest na metodykę tradycyjną. Dominują metody podające (zwłaszcza w liceum), które wybierane są w przekonaniu o ich skuteczności. W efekcie młodzi ludzie deklarują połowiczne zainteresowanie tematami lekcji i połowiczne zrozumienie treści nauczania;
- około 20% uczniów deklaruje, że ma wpływ na sposób uczenia się, co sugerować może dostosowanie procesu kształcenia głównie do potrzeb wzrokowców;

- nauczyciele w liceach ogólnokształcących częściej aniżeli w innych typach szkół opierają zajęcia na prezentacji multimedialnej;
- nie wszyscy nauczyciele rozumieją wady i zalety wybranych metod kształcenia (np. metody podające zwiększają efektywność ucznia się; prezentacja multimedialna odpowiada na preferencje uczniów i sprzyja utrwaleniu wiadomości);
- nie wszyscy nauczyciele właściwie diagnozują potrzeby i możliwości uczniów, sugerując, że najbardziej odpowiadają im metody wykładu czy prezentacji multimedialnej;
- nie wszyscy nauczyciele rozumieją uwarunkowania procesu kształcenia (nie dostrzegają, że specyfika pracy w grupie wymaga porozumiewania się między sobą, choć często mylnie utożsamiają tą formę pracy z brakiem dyscypliny w klasie);
- nauczyciele zazwyczaj nie zmieniają sposobu pracy na okoliczność ewaluacji zewnętrznej. Wniosek ten potwierdzają opinie samych nauczycieli, udzielane w odpowiedzi na pytanie, *Czy ta lekcja różniła się czymś od innych lekcji, jakie Pan/i prowadzi w tej klasie? Jeśli tak, proszę powiedzieć czym?* Większość nauczycieli we deklarowało, że lekcja obserwowana przez wizytatora nie różniła się niczym od innych. Jednak lekcja obserwowana przez wizytatora była równocześnie lekcją wybraną przez dyrektora szkoły i specjalnie przygotowaną przez nauczyciela na okoliczność ewaluacji;
- uczniowie deklarują dodatkowo, że każda lekcja wygląda podobnie, co w obliczu przewagi metod podających musi budzić zastanowienie, czy metodyka szkolnego procesu dydaktycznego dostosowana jest do uwarunkowań otaczającej rzeczywistości;
- deklaracje uczniów zasadniczej szkoły zawodowej w zakresie zainteresowania uczniów tematami lekcji i zrozumiałego tłumaczenia zagadnień są mniej korzystne na terenie małopolski, aniżeli w całym kraju;
- w ocenach wizytatorów widoczny jest brak spójności w podejściu do nauczania blokowego, gdyż jedni oceniają je negatywnie, podczas gdy inni uznają taką formę organizacji pracy za atut;
- 82% nauczycieli wszystkich typów szkół deklaruje, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadziło nowatorskie rozwiązania w swojej pracy;

- 18% ogółu nauczycieli stwierdziło, że nie wprowadziło żadnych nowatorskich rozwiązań lub nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie;
- w związku z faktem, że pytanie dotyczące nowatorskich rozwiązań było wielokrotnego wyboru, dokonując szczegółowej analizy odpowiedzi nauczycieli nowatorskie metody w swojej pracy zastosował co piąty, zarówno w zakresie wykorzystywanych środków dydaktycznych (21% ogółu), metod pracy (20% ogółu) jak również w kontakcie z uczniem (16% ogółu). Oznacza, to że prawie 80% nauczycieli nie zmieniło swoich metod pracy, czy też sposobu kontaktu z uczniem jak również wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych;
- 79% dyrektorów twierdzi, że w ich placówkach ponad 76% nauczycieli stosuje nowatorskie rozwiązania w swojej pracy;
- za najbardziej nowatorskie większość nauczycieli uznaje stosowanie technologii informacyjnych w trakcie zajęć (Internet oraz aplikacje multimedialne), wykorzystywanie metod multimedialnych (prezentacje) oraz gier edukacyjnych. Jednak bardzo często pojawiającą się odpowiedzią było stwierdzenie, że *„moje metody pracy są nowatorskie ponieważ wcześniej ich nie stosowałem”*, *„ponieważ sam je wymyśliłem”*;
- zdaniem badanych nauczycieli stosowane przez nich metody wpływają pozytywnie i sprzyjają rozwojowi ucznia, ułatwiają realizację zadań zawartych w podstawie programowej, zwiększają efektywność nauczania oraz przygotowują do dalszego życia i rozwoju w sposób pragmatyczny, kształtują kreatywność i mobilizują do dalszego rozwijania siebie, jednak dane zamieszczone na platformie nie pozwalają na analizę skuteczności działania zastosowanych nowatorskich rozwiązań (zbyt mała liczba respondentów);
- w wypowiedziach na pytania otwarte przeczytać można wielokrotnie te same zwroty oraz zdania sugerujące zespołowe rozwiązywanie kwestionariusza ankiety. Niektóre wypowiedzi zawarte w ankietach mogą świadczyć o początkach wypalenia zawodowego;
- partnerzy współpracujący ze szkołami są zadowoleni z metod realizacji zajęć uważając je za nowatorskie (głównie programy nauczania oraz możliwości praktyk zawodowych w szkołach o profilu technicznym oraz zawodowym);

- wśród nauczycieli technikum widać duży wpływ samodoskonalenia (uczestnictwo w kursach, stażach) zawodowego na stosowanie przez nich nowatorskich metod nauczania (warsztat pracy oraz poszerzone treści ponad podstawę programową);
- we wszystkich typach szkół jest bardzo niski odsetek (jedynie 13%) nauczycieli współdziałających ze sobą;
- w badanych szkołach o profilu technicznym widać otwartość na społeczeństwo lokalne, na współpracę z jednostkami akademickimi oraz chęć uczestnictwa lub uczestnictwo w programach finansowanych z UE;
- dyrektorzy szkół starają się by podejmowane przez ich pracowników działania były nowatorskie, odpowiadające profilowi szkół, podnoszące nie tylko poziom nauczania, ale także odpowiadające współczesnemu rynkowi pracy (szkoły techniczne);
- w komentarzach wizytatorów dotyczących oceny 9 placówek ponadgimnazjalnych województwa Małopolskiego czytamy, że tylko w połowie z nich stosuje się nowatorskie metody pracy z uczniem (rozbudowane autorskie programy nauczania, współpraca z ośrodkami akademickimi, wykorzystywanie nowoczesnych technologii oraz aplikacji multimedialnych) oraz kontaktu z rodzicami (wywiadówki partnerskie, kontakt mailowy) natomiast w pozostałych placówkach *„nie stwierdzono nowatorskich metod i rozwiązań w pracy z uczniem”*.

Z powyższych wniosków wynikają następujące **rekomendacje dla województwa małopolskiego**:

- a) potrzeba warsztatów metodycznych dla nauczycieli, uwrażliwiających ich na stosowanie metod problemowych i praktycznych, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów (z uwzględnieniem diagnozy, aktywizacji i motywacji uczniów oraz omówieniem specyfiki pracy z wykorzystaniem metod problemowych);
- b) potrzeba warsztatów metodycznych, konferencji lub seminarium dla nauczycieli na których można przedstawić alternatywne modele prowadzenia zajęć, pobudzających kreatywność oraz inspirujących do dalszego rozwoju, zapobiegających szybkiemu wypaleniu zawodowemu;

- c) modyfikacja procedury ewaluacji zewnętrznej pod kątem losowego doboru badanych uczniów, np. podczas wywiadu grupowego tak, by grupa badawcza nie była grupą elitarną, jaką jest samorząd szkolny czy klasowy;
- d) uzyskanie dostępu do tzw. „dobrych praktyk” realizowanych przez nauczycieli wysoko ocenianych szkół zawodowych na terenie całej Polski.;
- e) ujednolicenie podejścia wizytatorów do proponowanych przez MEN rozwiązań organizacyjnych w szkole, np. nauczanie blokowe;
- f) zwiększenie współpracy między nauczycielami pracującymi w danej placówce, tworzenie interdyscyplinarnych zespołów, dzięki którym można starać się pozyskiwać fundusze zewnętrzne na rozwój placówki, poprawę zaplecza dydaktycznego czy też wzbogacenie oferty edukacyjnej dla uczniów.

Ewaluacja gimnazjów w Małopolsce na przykładzie wymagania: Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli; na podstawie danych z platformy NPSEO2

Poziom edukacji:2

Typ placówki: Gimnazjum

Analizowane wymaganie: Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli

Obszar badania: Nauczyciele współdziałają przy tworzeniu procesów edukacyjnych

Zakres czasowy: od 2013-06-01 do 2014-12-31

Analizowany typ ewaluacji: całościowa

Liczba ewaluacji w Polsce w podanym zakresie: 3942 gimnazja

Liczba ewaluacji w Małopolsce w podanym zakresie: 322 gimnazja

Analiza

Na platformie NPSEO2 dostępne są 322 raporty z gimnazjów małopolskich, obejmujące łącznie ewaluacje przeprowadzone według Rozporządzenia MEN z dnia 7. października 2009r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz prowadzone na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 10. maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009r.

Ogółem w całej Polsce łącznie w obu typach rozporządzeń o nadzorze pedagogicznym przeprowadzono od 2013 roku do końca 2014 roku 3942 badania ewaluacyjne gimnazjów.

Najwięcej badań ewaluacyjnych zostało przeprowadzonych, w podanych zakresach, w województwie mazowieckim- łącznie 478. Województwo małopolskie zajmuje następne miejsce kolejno po śląskim (411 ewaluacji w podanym zakresie) i wielkopolskim (331 badań).

W analizowanych badaniach brano pod uwagę dziesięć gimnazjów z województwa małopolskiego. Nie wszystkie dane były dostępne na wszystkich poziomach analizy. Zwrócono uwagę na raporty całościowe, przeprowadzone zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 10. maja 2013r., zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009r.

W badaniu ewaluacyjnym wzięło udział 159 osób (133 mężczyzn i 126 kobiet).

Największa grupa nauczycieli (70 osób) prowadziła w szkole od 16 do 20 godzin zajęć lekcyjnych tygodniowo. Spośród badanych osób 59 było wychowawcami klas. Najwięcej (104 osoby) spośród badanych, legitymowało się stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego. Na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” 43 osoby udzieliły odpowiedzi „raczej tak”, a 116 udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi w zależności od badanych zmiennych znajduje się w tabelach od 1. do 4.

Tabela 1.

Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od płci

Odpowiedź	Płeć	
	kobieta	mężczyzna
raczej tak	32	11
zdecydowanie tak	94	22

Tabela 2.

Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od liczby godzin prowadzonych zajęć dydaktycznych

Odpowiedź	Ile godzin dydaktycznych tygodniowo prowadzi Pan/Pani w tej placówce?							
	0-5	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	6-10	więcej
raczej tak	3	4	23	7	1	1	3	1
zdecydowanie tak	6	14	47	29	3	0	16	1

Tabela 3.

Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od wychowawstwa

Odpowiedź	Wychowawstwo	
	nie	tak
raczej tak	25	18
zdecydowanie tak	74	41

Tabela 4.

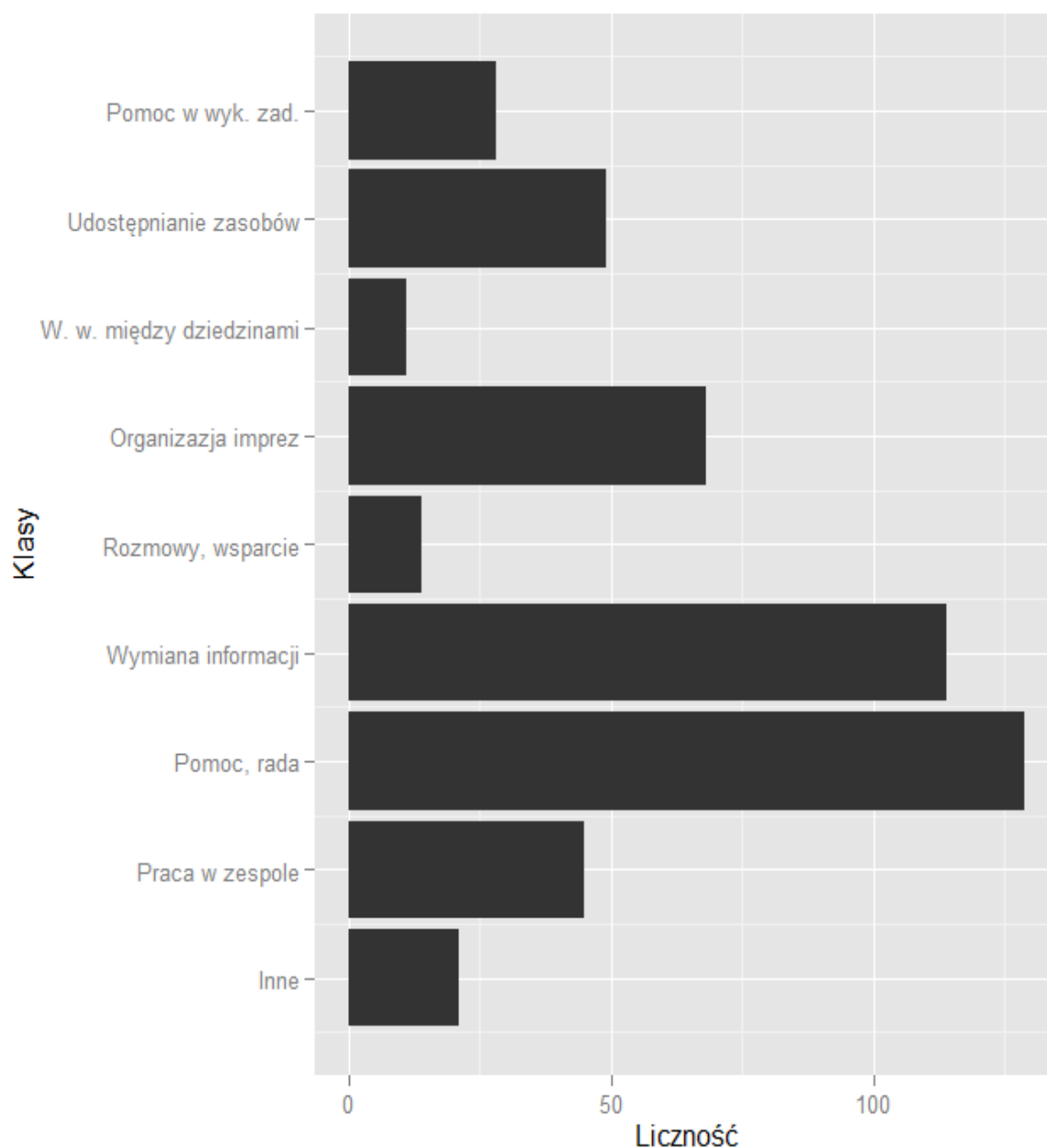
Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od stopnia awansu zawodowego

Odpowiedź	Stopień awansu				
	N/A	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel kontraktowy	nauczyciel mianowany	stażysta
raczej tak	3	25	4	13	0
zdecydowanie tak	4	79	16	18	2

W zakresie analizowanego wymagania: Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli, odpowiedzi nauczycieli zostały podzielone na dziewięć klas treściowych. Klasy wyróżniono na podstawie analizy powtarzających się treści w raportach ewaluacyjnych. Wyodrębniono następujące treści (w nawiasach podano skrócone nazwy, które będą używane dalej):

1. Praca w zespole (Praca w zespole).
2. Pomoc, rada, doradztwo, wskazówki, konsultacje, lekcje koleżeńskie/otwarte (Pomoc, rada).
3. Dzielenie się wiedzą, wymiana doświadczeń, wymiana informacji (Wymiana informacji).
4. Rozmowy, wsparcie (Rozmowy, wsparcie).
5. Organizowanie imprez, konkursów, wycieczek, projektów edukacyjnych (Organizacja imprez).
6. Wymiana wiedzy między dziedzinami (W. w. między dziedzinami).
7. Udostępnianie zasobów, wymiana materiałów (Udostępnianie zasobów).
8. Pomoc w wykonywaniu zadań (Pomoc w wyk. zad.).
9. Inne niż powyższe (Inne).

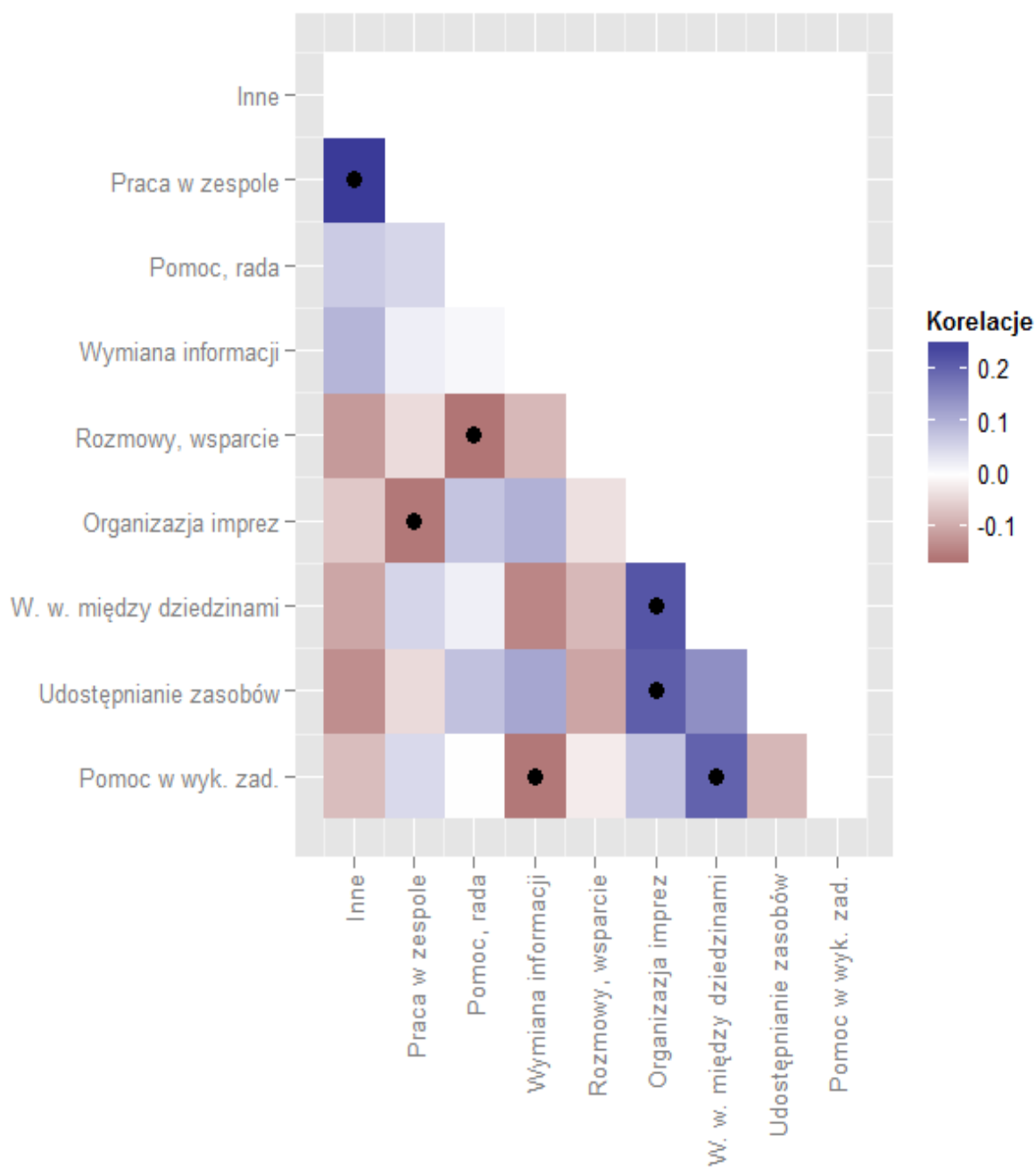
Rycina 1. przedstawia licznosci klasyfikacji odpowiedzi do klas. Klasy „Pomoc, rada” i „Wymiana informacji” występowały w analizowanych raportach najczęściej, odpowiednio: 129 i 114 razy. Niestety, najrzadziej nauczyciele wymienili kryterium „Wymiana wiedzy między różnymi dziedzinami wiedzy” a także „Rozmowy i wsparcie”. Średnia częstość przypisania wypowiedzi do klasy wyniosła 53,22. Rycina 2. przedstawia korelacje między przypisaniami odpowiedzi do klas. Czarne punkty oznaczają korelacje istotne na poziomie $p < 0,05$.



Rycina 1. Liczba odpowiedzi zaklasyfikowanych do każdej z wyróżnionych klas

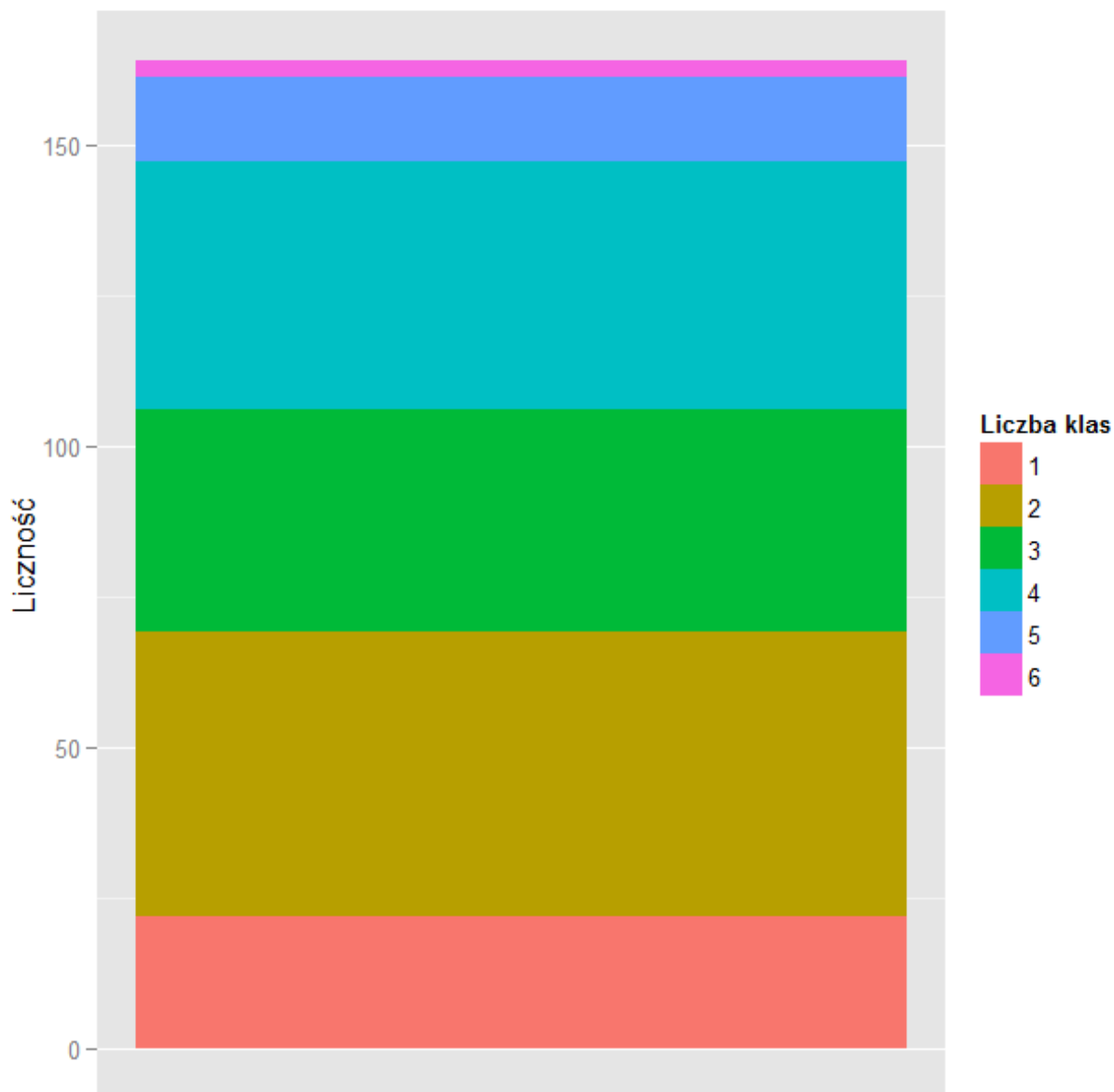
Ponieważ analiza miała charakter eksploracyjny, nie została uwzględniona poprawka na liczbę porównań.

Każda odpowiedź mogła być zaklasyfikowana do więcej niż jednej klasy. Najwięcej wypowiedzi (47) zostało zaklasyfikowanych do dwu klas. Średnio każda wypowiedź była klasyfikowana do 2,92 klas. Na rycinie 3. zobrazowany jest rozkład częstości liczby klas do której zostały zaklasyfikowane wypowiedzi nauczycieli.



Rycina 2. Korelacje między klasyfikacjami do wyróżnionych klas

Korelacje pozytywne są oznaczone kolorem niebieskim, a korelacje negatywne – kolorem czerwonym. Nasycenie koloru oznacza siłę korelacji. Czarne punkty oznaczają korelacje istotne.



Rycina 3. Liczność klasyfikacji wypowiedzi do danej liczby klas

PODSUMOWANIE

Po 1989 roku w Polsce, w wyniku transformacji ustrojowej przywrócono autonomię szkolnego nauczyciela. W nawiązaniu do tych zmian pojawiła się szkoła w demokratycznym społeczeństwie- szkoła, która powinna przygotowywać świadomych obywateli do dokonywania wyborów, ludzi, którzy będą potrafili współdziałać z innymi i umieć ponosić

odpowiedzialność za swoje czyny. Obecny rynek pracy, po 25 latach od wprowadzenia zmian w polskiej oświacie, wymaga od osób poszukujących pracy, łączenia umiejętności twardych z miękkimi. Zwraca się uwagę na szybkie uczenie się człowieka i radzenie sobie z nowymi problemami. W związku z tym istotne jest, by współcześni nauczyciele byli odpowiednio przygotowani do wykonywania swojego zawodu. Istotne jest także, by mogli na miarę obecnych czasów kształcić uczniów i by okres edukacji szkolnej był wykorzystany w sposób bardziej interesujący, twórczy oraz żeby zajęcia dla uczniów przygotowywały ich do nowych ról w dorosłym życiu. Aby dokonywać tak kreatywnych zmian w kształceniu nauczycieli należy zwrócić uwagę na ich współpracę między nimi a uczniami oraz między nimi i rodzicami uczniów, ale przede wszystkim między nimi samymi w gronie pedagogicznym. Współpraca pomiędzy nauczycielami obejmuje między innymi wymianę materiałów dydaktycznych, wspólne opracowywanie programów nauczania, organizowanie spotkań w celu omówienia postępów uczniów itp. Na aspekty tego rodzaju wskazują niektóre wyniki badań dotyczące praktyki zawodowej nauczycieli (OECD, 2013). Badania naukowe w tym zakresie dowodzą, że współpraca w gronie pedagogicznym wspiera refleksyjną postawę wśród nauczycieli i wiąże się z ciągłym nabywaniem umiejętności przez nauczycieli (OECD, 2013). O relacjach w zakresie współpracy w gronie pedagogicznym można też dowiedzieć się z badań TALIS. Raport z 2009 roku zwraca uwagę na współpracę nauczycieli. Na podstawie tego raportu stwierdza się, że współpraca nauczycieli poprawia jakość i efektywność procesu nauczania (I. Ocetkiewicz, 2010). Także raport TALIS z 2013 roku akcentuje założenie, że współpraca pomiędzy nauczycielami jest szczególnie ważną formą relacji w gronie pedagogicznym, stanowi źródło wsparcia, a także stanowi element ich doskonalenia zawodowego. Współpraca nauczycielska w niektórych krajach jest obligatoryjna. Również w naszym kraju można odnaleźć podstawy prawne funkcjonowania zespołów zadaniowych w szkole. Dotyczy tego Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, nr 61, poz.624, z późniejszymi zm.), Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. nr 168, poz.1324) i Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz.1487). We współczesnych szkołach funkcjonuje zatem wiele zespołów przedmiotowych, wychowawczych, zespołów do programu IPET, zespołów zadaniowych na przykład do ewaluacji wewnętrznej, zespołów WDN itd. Jednak praca nauczycieli w tych zespołach często

wiąże się z pisemnym podsumowaniem ich pracy, a nie sprzyja pracy zespołowej tylko i wyłącznie. Należy kłaść nacisk na zwiększenie nauczycielskiej, autonomicznej inicjatywy. Przykładem pozytywnych rozwiązań w tym zakresie jest niekwestionowana na świecie pozycja fińskiej szkoły i fińskiego nauczyciela. Fiński system edukacyjny umożliwia nauczycielom działania autonomiczne. Jak zauważają autorzy raportu o stanie edukacji 2013 pod wymownym tytułem: „Liczą się tylko nauczyciele”, rytuał szkolny nie sprzyja zespołowej pracy nauczycieli. Czego potwierdzeniem może być częściowo niniejsze opracowanie wyników badań na podstawie ewaluacji szkół zebranych na platformie NPSEO2 w zakresie współpracy nauczycieli gimnazjalnych między sobą. We współczesnej szkole brakuje nauczycielom czasu na spędzanie go razem i poszukiwanie pomysłów a tym samym na wymianę doświadczeń. Autorzy wspomnianego raportu zwracają uwagę także na „polską kulturę pracy nauczyciela za zamkniętymi drzwiami”. Również na podstawie danych z platformy NPSEO 2 wynika, że nauczyciele gimnazjalni są osamotnieni w swej pracy, mogą świadczyć o tym wskazania dotyczące kryterium „rozmowy, wsparcie” czy „wymiana wiedzy między dziedzinami”. Zwraca się uwagę na osamotnienie w pracy nauczyciela. W związku z tym należy zastanawiać się nad rolą mechanizmów ewaluacji wewnętrznej szkół. Może okazać się to działanie korzystne jako dalsza droga do osiągnięcia zamierzonych celów, realizacji misji i wizji szkoły. Zastanawiając się nad zawodem nauczyciela należy zwrócić uwagę na aktualne kompetencje nauczycielskie. Nieodzwonne jest to w sytuacji, gdy chce się polepszyć efekty pracy szkoły, ale też własne możliwości zatrudnienia nauczyciela poza szkołą. W tym zakresie przed nauczycielami stoi duże wyzwanie, które powinno polegać na wzmacnianiu własnego zasobu kompetencji miękkich, społecznych, ale też polegające na umiejętności wykorzystania dotychczasowego doświadczenia zawodowego. Doświadczenie zawodowe nauczycieli może być wykorzystywane przez nich również w innych dziedzinach na przykład w sektorze szkoleń pracowników. Dzięki temu można zwrócić uwagę na problem mobilności w zawodzie nauczyciela.

WNIOSKI

Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że nauczyciele w analizowanych gimnazjach małopolskich pracują w zespołach, które są organizowane

obligatoryjnie w szkołach na zasadzie podstaw prawnych. Z wymienionych kryteriów, opracowanych na podstawie danych można stwierdzić, że najrzadziej występuje rodzaj współpracy nauczycieli polegający na wymianie wiedzy między różnymi dziedzinami wiedzy. Współpraca tego rodzaju pojawia się głównie przy organizowaniu imprez szkolnych. Podobnie jest z udostępnianiem zasobów/materiałów dydaktycznych między nauczycielami. Kluczem do zmiany takiej sytuacji może być podnoszenie kompetencji nauczycielskich. W Polsce aktualnie brak jest opracowań naukowych, które wykazują zależność pomiędzy wysokimi kompetencjami nauczycieli a uzyskiwanymi przez uczniów znaczącymi efektami w uczeniu się. W Australii przeprowadzone badania dotyczące tego problemu wykazały, że pomyślne rezultaty dla uczniów występują w tych placówkach, w których nauczyciele pogłębili swoją wiedzę i udoskonalili swoje umiejętności (K.Main,F.Bryer,2004).

Literatura

1. Main K., Bryer F., Essential skills for Middle School Teachers, Educating: Weaving Research into practice: Volume 2, Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 2004.
2. Ocetkiewicz I., Kreowanie kompetencji współczesnego nauczyciela [w:] A. Kwatera, P. Ciesła, Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli., UP, Kraków 2010.
3. OECD (2013) Education at a Glance 2013. OECD Indicators. Paryż: OECD
4. OECD (2013) Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework.
5. TALIS – Międzynarodowe badanie na temat nauczania i uczenia się OECD, IBE MEN, Warszawa 2009.

Spis tabel

Tabela 1. Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od płci.

Tabela 2. Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od liczby godzin prowadzonych zajęć dydaktycznych.

Tabela 3. Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od wychowawstwa.

Tabela 4. Liczba odpowiedzi na pytanie „Czy konsultuje Pan(i) swoje plany zajęć edukacyjnych z innymi nauczycielami?” w zależności od stopnia awansu zawodowego

Spis rycin

Rycina 1. Liczba odpowiedzi zaklasyfikowanych do każdej z wyróżnionych klas.

Rycina 2. Korelacje między klasyfikacjami do wyróżnionych klas.

Rycina 3. Liczność klasyfikacji wypowiedzi do danej liczby klas.

Analiza stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie małopolskim

Ewaluacja zewnętrzna małopolskich placówek oświatowych na tle ogólnopolskim – analiza ilościowa

Od 2009 roku Krakowskie Kuratorium Oświaty realizuje program ewaluacji i nadzoru pedagogicznego nad placówkami oświatowymi województwa małopolskiego. Badaniami objęto szkoły, przedszkola biblioteki i inne ośrodki pełniące funkcje edukacyjno – wychowawcze. Wśród nich szczególne miejsce zajęły jednostki sprawujące pieczę nad rozwojem dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W całym kraju do końca lutego 2015 r. łącznie przebadano 275 placówek specjalnych (na 19127 wszystkich przeprowadzonych ewaluacji w Polsce i 1840 w samym województwie małopolskim) kształcących dzieci i młodzież na różnych poziomach edukacji – od przedszkola, po szkoły przysposabiające do pracy (stan wynikający z opublikowanej liczby raportów <http://www.seo2.npseo.pl>) (tab.1).

Województwo	Badanie prowadzone według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w Sprawie Nadzoru Pedagogicznego	Badanie prowadzone według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. zmieniającego Rozporządzenie w Sprawie Nadzoru Pedagogicznego z 2009r.	Łącznie
Dolnośląskie	3	0	3
Kujawsko - Pomorskie	15	20	35
Łódzkie	45	1	46
Lubelskie	16	2	18
Małopolskie	9	4	13
Mazowieckie	47	25	72
Opolskie	3	2	5
Podlaskie	8	2	10
Pomorskie	4	4	8

Śląskie	6	31	37
Świętokrzyskie	2	0	2
Warmińsko – Mazurskie	2	1	3
Wielkopolskie	5	9	14
Zachodniopomorskie	4	3	7
Podkarpackie	1	0	1
Podlaskie	0	1	1
			Ogółem 275

Tab.1. Zestawienie ilości raportów dotyczących ewaluacji szkół specjalnych w Polsce od 2009r. w podziale na województwa

Ze względu na przepisy prawne, możliwości realizacji obowiązku szkolnego - w myśl idei inkluzji Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z późn. zm., na poziomie szkolnictwa integracyjnego oraz masowego, gdzie mogą / realizują obowiązek szkolny dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie dysponuje się wiarygodnymi danymi szacunkowymi na temat ilości przeprowadzonych ewaluacji, zarówno na poziomie kraju jak i województwa małopolskiego.

Dobór placówek do analizy interpretacyjnej efektów ewaluacji zewnętrznej specjalnych i integracyjnych placówek oświatowych województwa małopolskiego

W niniejszej pracy na temat stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, analizie poddano raporty z ewaluacji placówek edukacyjnych z terenów województwa małopolskiego. Pod uwagę wzięto szkoły i przedszkola specjalne oraz placówki integracyjne i/lub z oddziałami integracyjnymi. Łącznie analizie poddano raporty z 14 placówek specjalnych na poziomach edukacji od przedszkola (2 placówki), poprzez szkolnictwo podstawowe (ocenie poddano 4 placówki), szkolnictwo gimnazjalne (4 placówki), po szkoły przysposabiające do pracy (4 placówki) oraz 16 placówek integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi, w tym 6 przedszkoli, 7 szkół podstawowych oraz trzy kształcące młodzież na poziomie gimnazjalnym.

Analiza placówek specjalnych obejmowała szkoły poddane ewaluacji w okresie od 2009 do końca 2014 roku, ze względu na niewielką liczbę przebadanych jednostek uwzględniono te, badane według kryteriów dyktowanych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (9 placówek) oraz Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, zmieniającego rozporządzenie w

sprawie nadzoru pedagogicznego, Na podstawie art. 35 ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz., U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm., (5 placówek). Szkoły i przedszkola integracyjne i/lub z oddziałami integracyjnymi uwzględnione w raporcie, badane były tylko według kryteriów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (tab.2).

	Przedszkola	Szkoły podstawowe	Szkoły gimnazjalne	Szkoły przysposabia - jące do pracy
Placówka specjalna	2	4	4	4
Sposób prowadzenia ewaluacji warunkowany Rozporządzeniem (przed 10.05 2013r.)	2	2	2	4
Sposób prowadzenia ewaluacji warunkowany Rozporządzeniem (po 10.05. 2013r.)	0	2	2	0
Placówka integracyjna i/lub z oddziałami integracyjnymi	7	8	3	0
Sposób prowadzenia ewaluacji warunkowany Rozporządzeniem (po 10.05. 2013r.)	18			

Tab.2. Zestawienie typów placówek edukacyjnych, poziomów kształcenia oraz terminu prowadzenie ewaluacji – rodzaju rozporządzenia

Spośród poddanych analizie 32 raportów ewaluacyjnych szkół i przedszkoli - 6 ewaluacji prowadzonych było całościowo, 26 obejmowało ewaluację problemową. Wśród raportów ewaluacyjnych - problemowych sprzed 10 maja 2013 r. uwzględniono następujące obszary:

- Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki,
- Procesy zachodzące w szkole lub placówce,
- Zarządzanie szkołą lub placówką,
- Funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym.

Raporty prowadzone po 10 maja 2013 r. obejmowały wymagania:

- Dzieci i uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej,
- Przedszkole, szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację,
- Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych,
- Przedszkole w planowaniu pracy uwzględnia wnioski z analizy badań zewnętrznych i wewnętrznych,
- Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych,
- Procesy wspomagania rozwoju i edukacji dzieci są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się,
- Respektowane są normy społeczne,
- Zarządzanie przedszkolem, szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.

Cel, strategię, metody i techniki badawcze

Celem prowadzonych badań w strategii jakościowej, było ustalenie stanu oraz warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach specjalnych oraz integracyjnych. Posłużono się metodą monografii pedagogicznej - techniką analizy dokumentów, które to powstały dzięki prowadzeniu przez Krakowskie Kuratorium Oświaty badań ewaluacyjnych placówek oświatowo – wychowawczych. Specjalnie przeszkoleni wizytatorzy kuratorsjni przeprowadzili badania oraz dokonali ich zestawień i analiz, posługując się strategią jakościową i ilościową, metodą sondażu diagnostycznego oraz technikami obserwacji, wywiadu, ankiety oraz badaniami dokumentów (za: Pilch, Bauman 2001). Narzędzia badawcze stosowane przez Kuratorium Oświaty zostały specjalnie przygotowane uwzględniając specyfikę funkcjonowania placówek specjalnych i/lub integracyjnych oraz poziom kształcenia. Posłużono się narzędziami badawczymi jakimi były: arkusze obserwacji szkoły/przedszkola oraz prowadzonych zajęć edukacyjnych, kwestionariusze do analiz danych zastanych w placówce, w tym prowadzonej dokumentacji szkoły/przedszkola, kwestionariusze ankiet dla dyrektorów, nauczycieli i rodziców, scenariusze wywiadów grupowych dla dzieci, rodziców i nauczycieli, dyrekcji oraz partnerów

placówki i pracowników niepedagogicznych, jak również scenariusze wywiadów postobserwacyjnych. Narzędzia były dobierane do wieku badanych, ich statusu, oraz obszaru/wymagania, które poddawane było ocenie. Struktura badania przewidywała prowadzenie badań w sposób indywidualnie i/lub grupowo, a kwestionariusze zawierały również pytania pomocnicze, wyjaśnienia oraz wskazówki dla prowadzącego.

Zestawienie wyników jakościowej analizy interpretacyjnej efektów ewaluacji zewnętrznej specjalnych i integracyjnych placówek oświatowych województwa małopolskiego

Przedszkola integracyjne i/lub z oddziałami integracyjnymi

Materiał badawczy wizytatorzy prowadzący ewaluację przedszkoli integracyjnych uzyskali z zastosowaniem różnych technik i metod badawczych oraz od różnych podmiotów (tab. 3). Umożliwiło to sporządzenie raportów ewaluacji zewnętrznych służących do prowadzenia interpretacyjnej analizy jakościowej.

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektorzy	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	6
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	68
Pracownicy niepedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	8
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	60
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	356
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	12

Tab. 3. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w przedszkolach integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Dodatkowo dane dla sporządzenia raportów wizytatorzy uzyskali w wyniku prowadzonych obserwacji zajęć oraz analizy dokumentacji w placówkach.

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych przedszkolnym systemem integracyjnym

W raportach ewaluacyjnych podstawowym problemem jest brak informacji na temat podmiotów oddziaływań edukacyjnych, ich specyfiki funkcjonowania oraz zdefiniowania ich potrzeb. Z jednej strony owa „anonimowość” jest zgodna z założeniami strategii inkluzji w edukacji, z drugiej, utrudnia, a wręcz uniemożliwia prowadzenie rzetelnej i trafnej diagnozy adekwatności podejmowanych działań edukacyjnych w placówce do potrzeb imowości indywidualnie dyktowanych charakterem niepełnosprawności/deficytu jednostki. Taki stan rzeczy może również wpływać na możliwość rozpoznawania potrzeb podmiotów, co w efekcie nie daje również możliwości stwierdzenia, czy podejmowana aktywność rewalidacyjno – rehabilitacyjna prowadzona jest w sposób prawidłowy na poziomie analizy interpretacyjnej ewaluacji.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

Integracyjne placówki przedszkolne zatrudniają personel w zgodzie z wymogami, a przede wszystkim własnymi potrzebami. Placówki mogą liczyć na specjalistyczne wsparcie logopedyczne, terapeutyczne oraz medyczne i psychologiczne (szczególnie kiedy nie zatrudniają wyspecjalizowanego pracownika), pochodzące głównie z poradni psychologiczno – pedagogicznych. Nie są zaspokajane wszystkie potrzeby kadrowe, jednak zatrudniania pedagogów wykazują chęć pogłębiania i poszerzania wiedzy i umiejętności w miarę generowanych potrzeb.

Nauczyciele zdobywają dodatkowe kwalifikacje podczas udziału w licznych studiach podyplomowych oraz kursach i szkoleniach, gdzie największy nacisk kładzie się na pogłębianie i poszerzanie wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu oddziaływań rewalidacyjnych oraz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, co w efekcie ma się przyczynić do efektywniejszej pracy i wypracowania skuteczniejszych strategii rozwiązywania problemów rehabilitacji i rewalidacji dzieci z trudnościami rozwojowymi. Personel podlega systematycznym szkoleniom, zgodnie z istniejącymi, aktualnymi potrzebami i w oparciu o najnowsze trendy w pedagogice.

Infrastruktura materialna

Większość placówek zajmuje osobne budynki, jednak niepokojącym wydaje się być trend organizowania także oddziałów w przypadkowych lokalach (takich jak mieszkania w blokach, pomieszczeniach przy innej placówce). Może to wpływać na charakter współpracy wewnętrznej ale też zewnętrznej - zaburzać jej spójność, ograniczać możliwość jej monitorowania jak również negatywnie wpływać na proces integracji podopiecznych i współpracy zespołów kształceniowych.

Zwraca się również uwagę na ciasnotę pomieszczeń oraz w wielu przypadkach funkcjonalną, lecz starą infrastrukturę sanitarną. Nie wszystkie placówki posiadają własne place zabaw czy ogrody, jednak te, które mogą korzystać z takiego zaplecza, równocześnie mogą pochwalić się ich dobrym - odpowiednim wyposażeniem.

Wyposażenie placówek w raportach przedstawione jest na wysokim poziomie, często wykorzystywane są nowoczesne technologie wspomagające procesy rewalidacyjne takie jak tablice interaktywne, oprogramowanie komputerowe, specjalistyczne sprzęty np. zajęć dydaktycznych czy ruchowych. Organizuje się specjalistyczne gabinety z przeznaczeniem do zajęć rewalidacyjnych, logopedycznych. W placówkach funkcjonują kąski tematyczne i pracownie.

Kontekście dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwraca uwagę fakt, iż ewaluatorzy nie zawarli w raportach najistotniejszych informacji: na temat przystosowania infrastruktury placówek do specyfiki zaburzeń funkcjonalnych uczniów i adekwatności wyposażenia placówki w pomoce do charakteru niepełnosprawności dziecka.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Zaznacza się, iż wiele dzieci trafiających do placówek nie ma formalnie zdiagnozowanych problemów rozwojowych. Rodzice niechętnie rozmawiają o problemach dziecka, nie podejmują także działań diagnostycznych i rewalidacyjnych. Co 3-4 (wg kilku raportów) dziecko ma stwierdzone (nieformalnie) deficyty rozwojowe i wymaga wsparcia. Pomimo braku orzeczeń wszystkie dzieci przejawiające zahamowania, zaburzenia, deficyty obejmuje się adekwatnymi działaniami wspierającymi rozwój i/lub naprawczymi „*Na podstawie analizy pozyskanych informacji z wywiadów i ankiet można stwierdzić, iż rozpoznawanie możliwości psychofizycznych i potrzeb rozwojowych dzieci w tym dzieci z niepełnosprawnością ma charakter spójny i odznacza się powszechnością*”.

Dzieci objęte są wielospecjalistyczną opieką. Zapewnia się współpracę logopedów, terapeutów, pedagogów, a wartym uwagi i podkreślenia zgodności z ogólnoswiatowymi

trendami i działaniami na rzecz rzetelnej i trafnej diagnozy oraz udzielania adekwatnego i maksymalnego wsparcia, są funkcjonujące w niektórych placówkach zespoły diagnostyczno – rewalidacyjne.

Praca skupiona jest, w zależności od potrzeb, na sferach: emocjonalnej, poznawczej (uwaga, pamięć, myślenie, język, kontrola poznawcza oraz funkcje wykonawcze, ekspresja, koordynacja, percepcja oraz procesy poznawcze złożone takie jak:

- formułowanie sądów
- abstrahowanie
- wykonywanie obliczeń i operacji (np. matematycznych)
- podejmowanie decyzji
- tworzenie pojęć
- organizowanie i planowanie
- rozwiązywanie problemów,

motorycznej (mała i duża motoryka oraz motoryka artykulacyjna) oraz sferze środowiskowo – społecznej.

W procesie edukacji wykorzystywane zróżnicowane metody pracy z dzieckiem, które, jak wynika z relacji ewaluatorów, stosowane są zgodnie z zasadą indywidualizacji i dostosowania do potrzeb podopiecznych. W pracy stosuje się następujące metody lub ich elementy:

- Metoda Carla Orffa
- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborn,
- Metoda Kinezylogii Edukacyjnej Paula Dennisona,
- Metoda Opowieści Ruchowej Józef Gotfryda Thulina
- metody i techniki relaksacyjne / wyciszające, w tym np. Edmunda Jacobsona
- Metoda Doświadczeń i Stosowania Pytań Uniwersytetu Dzieci
- Metoda Dobrego Startu w opracowaniu Marty Bogdanowicz
- techniki freinetowskie
- Metoda Symultaniczno – Sekwencyjna Jagody Cieszyńskiej
- inne metody pracy z wykorzystaniem technik pozwalających w głównej mierze na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości oraz praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności.

Projektowanie i prowadzone są indywidualne programy rewalidacyjne uwzględniające zajęcia z zakresu wsparcia terapii mowy, terapii integracji sensorycznej, zajęcia z gimnastyki korekcyjnej z uwzględnieniem specyfiki niepełnosprawności (wsparcie np. tyflo, oligo czy

surdopedagogiczne), zajęcia pobudzające rozwój oraz wspomagające procesy rozwojowe (np. klanza, zajęcia plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, biblioterapeutyczne).

Zapewniona jest możliwość uczestnictwa w zajęciach wspierających mocne strony podmiotów oraz ich zainteresowania. Prowadzi się oddziaływania mające na celu zwiększenie wiary we własne możliwości, samodzielności oraz podnoszące poziom motywacji. Stwarza się warunki do samorealizacji i zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, w tym akceptacji. Czas trwania zajęć, dobór metody oraz poziomu trudności jest dostosowany do indywidualnych możliwości i potrzeb podmiotów. Działania podejmowane są zgodnie z najnowszą wiedzą pedagogiczną, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb jednostek. Dostosowywane są metody, formy i środki potrzebne w przebiegu oddziaływań edukacyjnych, użycie ich jest według ewaluatorów zasadne, adekwatne i skuteczne.

Monitorowane są postępy dzieci poprzez obserwacje, rozmowy i wywiady, analizę ich dokumentacji, wytworów, diagnozę z użyciem specjalistycznych narzędzi, wykrywane, definiowane problemy, a w konsekwencji wdrażane czynności naprawcze i/lub modyfikowane programy edukacyjne i terapeutyczne.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Działalność na rzecz integracji ze szczególnym uwzględnieniem środowiska lokalnego prowadzona jest systematycznie, z udziałem i zaangażowaniem środowisk lokalnych. Coraz śmielej też placówki korzystają ze zasobów środowiskowych zarówno materialnych jak i niematerialnych. Upowszechniają się inicjatywy o zasięgu lokalnym ale także włącza się placówki do projektów ogólnopolskich na rzecz wspierania osób niepełnosprawnych. Placówki coraz częściej i chętniej biorą udział w ogólnopolskich programach mających także na celu niwelowanie nierówności społecznych, uczących empatii oraz wspierających rozwój emocjonalno – moralny (np. program „Budowanie dziecięcych systemów wartości”).

Coraz częściej placówki uczestniczą, a nawet inicjują akcje charytatywne środowiskowo - pomocowe, także skierowane do indywidualnych podmiotów np. akcja zbiórki pieniędzy z przeznaczeniem na zakup wózka inwalidzkiego dla konkretnego ucznia.

W przedszkolach wdrażane są programy profilaktyki i świadomości prozdrowotnej.

Pomimo inicjatyw, proces szerzenia integracji i/lub inkluzji ma charakter w głównej mierze wewnątrzprzedszkolny, a głównymi obszarami kooperacji bez podziałów są wspólna zabawa, nauka. Przedszkola dbają o dobre samopoczucie każdego dziecka, poprzez programy oparte o

wzajemny szacunek, współodpowiedzialność i zaufanie, szeroko pojętą pomoc. Otoczenie dzieci ze specjalnymi potrzebami w raportach określone jest często jako:

„życzliwe i pomocne”. Prowadzi się działania promujące poszanowanie i tolerancję. Promuje się umiejętności związane z niesieniem pomocy, oraz „traktowania kolegów niepełnosprawnych jako partnerów. Wychowankowie w sposób naturalny uczą się tolerancji, wrażliwości, otwartości i serdeczności”.

Jednocześnie w żadnym z raportów nie zauważa się występowania na terenie przedszkola przemocy i zachowań dyskryminujących osoby niepełnosprawne, zatem placówki zaniechują prowadzenia działań stricte antydyskryminacyjnych, jednak podejmowane są wysiłki na rzecz prewencji i eliminowania ewentualnych niepożądanych zachowań oraz wzmacniania właściwych.

Współpraca z rodzicami

Zaznacza się pozytywny trend związany ze współpracą środowisk rodzinnych z placówką edukacyjną. Rodzice coraz częściej zabierają głos w sprawie funkcjonowania placówek, organizowania procesów edukacyjnych, badania adekwatności pracy do potrzeb dziecka oraz planowaniu działań naprawczych.

Rodzice w większości oceniają uzyskane wsparcie w kontekście potrzeb dziecka jako adekwatne, placówki zachęcają rodziców do podejmowania współpracy na rzecz rozwoju i edukacji, prowadzą akcje uświadamiające.

Nie odnaleziono w raportach informacji na temat poziomu zaangażowania rodziców w stricte proces integracji osób niepełnosprawnych, ale także rehabilitacji i partnerstwa dla prowadzenia programów rewalidacyjnych, także dostarczania informacji na temat dziecka, jego potrzeb oraz optymalnych warunków dla funkcjonowania.

Współpraca z instytucjami

Współpracę z poradniami można sklasyfikować na poziomie podstawowym. Świadczona jest opieka medyczna, pedagogiczna, socjalna, psychologiczna. Brak czynnego, realnego i codziennego zaangażowania podmiotów. Działalność w dużej mierze ma charakter interwencyjny i incydentalny. Nie przybiera postaci aktywnego i systematycznego uczestnictwa w życiu dzieci. W świadomości pedagogów istnieje jednak potrzeba wsparcia przez profesjonalistów, jednak nie jest wyartykułowane, jakiego wsparcia się oczekuje, ani czy to oferowane jest adekwatne i wystarczające. W raportach nie uwzględniono efektów

osiąganych w kontekście stosowania danego rodzaju wsparcia na procesy rehabilitacji i edukacji dzieci objętych integracyjnym systemem kształceniowym

Oferowane wsparcie w głównej mierze obejmuje:

- diagnostykę,
- poradnictwo i konsultacje,
- prowadzenie terapii,
- promocję edukacji,
- monitorowanie procesów rewalidacyjnych.

.

Przedszkola specjalne

Dokonując jakościowej analizy interpretacyjnej placówek specjalnych na poziomie przedszkolnym, zwraca się **szczególną uwagę** na fakt, iż od początku prowadzenia ewaluacji zewnętrznych przez Krakowskie Kuratorium Oświaty, **poddanych ocenie zostały zaledwie dwa przedszkola** (ewaluacja problemowa – procesy i efekty). Dobór próby nie był celowy, zatem sama **analiza interpretacyjna jak i wnioski nie powinny stanowić oglądu dla funkcjonowania wszystkich przedszkoli specjalnych. Stanowią zaledwie zasygnalizowanie poziomu, jakości i możliwości świadczenia usług edukacyjnych dla dzieci z niepełnosprawnością.** Przedstawiony materiał ewaluacyjny jest jednak niezmiernie wartościowy i stanowi podstawę dla formułowania sądów dotyczących zasadności organizowania i utrzymywania placówek specjalnych, na co należy zwrócić szczególną uwagę w czasach, gdzie promowany jest model edukacji inkluzyjnej i integracyjnej, w którym często nie ma miejsca dla dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną czy złożonymi wadami rozwojowymi (w tym głębokimi zaburzeniami percepcyjnymi, psychicznymi, ruchowymi czy chorobami przewlekłymi towarzyszącymi wielowadzi), u których proces kształcenia przechylony zostaje na stronę świadczenia wsparcia w funkcjonowaniu, z uwzględnieniem kształtowania umiejętności (często) bazalnych czy pielęgnacji i opieki. Warto również podkreślić, iż poziom spełnienia wszystkich wymagań zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7. października 2009r. w prezentowanych przedszkolach został oceniany na poziomie bardzo wysokim i/lub wysokim.

Materiał do sporządzenia raportów ewaluatorzy kuratoryjni uzyskali w wyniku prowadzenia badań z różnymi podmiotami pozostającymi w bezpośredniej kooperacji z placówką, z zastosowaniem odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych (tab.4.).

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	2
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	30
Pracownicy niepedagogiczni wywiad	wywiad grupowy zogniskowany	2
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	41
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	2

Tab.4. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w przedszkolach specjalnych

W sporządzeniu końcowego raportu uwzględniono materiał pozyskany z obserwacji zajęć i szkoły oraz analizy dokumentacji. Ze względu na specyfikę funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością (tu intelektualną i sprzężoną) w badaniu nie brali udziału uczniowie.

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci w przedszkolu specjalnym

Raporty ewaluacyjne ukazują wysokoprofilowaną edukację w przedszkolach specjalnych, dyktowaną specyfiką niepełnosprawności (niepełnosprawność intelektualna, niepełnosprawności sprzężone (najczęściej) z dysfunkcjami o charakterze percepcyjnym i ruchowym). Pozwala to na sformułowanie potrzeb dzieci oraz wypracowanie indywidualnych strategii pomocowych. Zgodnie z wymaganiami kształcenia w placówkach specjalnych nauczanie odbywa się w kilkusobowych, bardzo nielicznych grupach, jednorodnych pod względem niepełnosprawności, profili rozwojowych i poziomu funkcjonowania poznawczego, społecznego i/lub emocjonalnego. Nowo przyjmowane dzieci obejmowane są programami adaptacyjnymi, pozostałe terapią i nauczaniem indywidualnym i grupowym (w ramach socjalizacji i integracji).

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci niepełnosprawnych

Szkolnictwo specjalne zobligowane jest przyjęciem do pracy nauczycieli – pedagogów specjalnych o specjalizacji adekwatnej do potrzeb podmiotów kształconych w placówce. Raporty wykazują nie tylko specjalistyczne przygotowanie, ale również bardzo wysoki poziom empatii oraz zaangażowania w organizowanie systemu kształcenia, rehabilitacji i szeroko pojętego wsparcia skoncentrowanego na niepełnosprawnym dziecku i jego rodzinie. Pracownicy odbywają staże w innych placówkach specjalistycznych wzbogacając własny warsztat pracy o nowe wysokospecjalistyczne metody i techniki diagnostyczno – rewalidacyjne (np. terapia karmienia, trening widzenia, treningi komunikacji).

Pomimo bardzo wysokich kwalifikacji - kompetencji, wiedzy oraz umiejętności, wychowawcy dostrzegają sens oraz odczuwają potrzebę wsparcia dla swych oddziaływań opiekuńczo – wychowawczo – edukacyjnych przez innych specjalistów. Pedagodzy zgrupowani są w zespoły terapeutyczne, wymieniają wzajemnie sugestie, kreują indywidualne drogi edukacyjne dla każdego dziecka osobno. W codziennej pracy działają w parach oraz posiłkują się wsparciem tzw. pomocą nauczyciela. Poza pionem pedagogicznym placówki zatrudniają logopedów, psychologów, rehabilitantów, lekarzy (neurologów). Ponadto placówki współpracują ze innymi specjalistami np. z zakresu animaloterapii (hipo- i dogoterapii) czy muzykoterapii oraz instruktorów sportu (pływania) również z pionu medycznego (ortodonta, neurolog).

Infrastruktura materialna

Przedszkola specjalne wyposażone są w nowoczesny sprzęt i aparaturę wspierającą (często nawet) umożliwiającą prowadzenie procesu terapii. Wykorzystywane są również zasoby środowiska lokalnego, współpracuje się także ze zlokalizowanymi w niedalekiej odległości, lepiej, bądź inaczej wyposażonymi placówkami.

Przedszkola dysponują specjalistycznymi gabinetami do prowadzenia różnorodnej terapii, w tym salami doświadczeń świata czy infrastrukturą do rehabilitacji ruchowej. Dysponują nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, w tym komunikatorów gwarantującymi komunikację alternatywną i wspomagającą (AAC), specjalistycznymi programami komputerowej rewalidacji, systemów do terapii Biofeedback i innych.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Każde dziecko przyjęte do przedszkola poddawane jest wielospecjalistycznej pogłębionej diagnozie, obejmującej zarówno sam podmiot jak i jego otoczenie, ze

szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania rodziny. Do prowadzenia diagnostyki wykorzystuje się zarówno narzędzia własne jak i gotowe strategie np. Monachijską Diagnostykę Rozwojową. Prowadzone są obserwacje dziecka, rozmowy z rodzicami, analiza dokumentacji oraz wytworów. Celem diagnozy jest wyłonienie hierarchii potrzeb dziecka. Ogromny nacisk kładziony jest na współpracę i współdziałanie z rodzicami, podtrzymywanie relacji partnerskich oraz kształtowanie umiejętności prowadzenia przez nich terapii w domu rodzinnym, jako uzupełnienie i kontynuację działań rewalidacyjnych.

Następstwem wieloaspektowej diagnozy jest wypracowanie spójnego, służącego uzyskaniu maksymalnych korzyści rozwojowych u dziecka, indywidualnego programu rewalidacyjnego. Priorytetem dla oddziaływań jest usamodzielnienie dziecka, w następnej kolejności wdraża się działania służące jego uspołecznieniu i stricte rozwojowi poznawczemu.

Stosowane są metody rewalidacyjne (korekcyjne, kompensacyjne, usprawniające) dostosowane do specyfiki zaburzeń dziecka, jak również metody służące podniesieniu ogólnego poziomu funkcjonowania podmiotu - dynamizujące i wzmacniające.

Codzienna praca osadzona jest w strukturach Metody Ośrodków Pracy M. Grzegorzewskiej, a dodatkowo i uzupełniająco stosuje się różne metody i techniki t.j. poranny krąg, elementy metody W. Sherborn, metody Ch. M. Knillów, Integracji Sensorycznej, systemu motywacji Schoplera, terapii biofeedback, animaloterapii, technik logopedycznych. Wszystkie powyżej dostosowywane są do specyfiki zaburzeń i/lub niepełnosprawności. Wprowadza się także innowacyjne terapie np. terapeutyczne śniadanie czy tatoterapię, prowadzoną poprzez czynne uczestnictwo ojców w programach rewalidacyjnych opartych o program Ruchu Rozwijającego W. Sherborn.

Całokształt działalności jest monitorowany, wnioski wcielane w życie i doskonalone programy rewalidacyjne.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Pomimo braku bezpośrednich relacji dotyczących realizowania inicjatyw stricte integracyjnych/inkluzyjnych z raportów wynika, iż nadrzędnym celem, a jednocześnie uwieńczeniem pracy rehabilitacyjnej i sukcesem dla dziecka, rodzica i terapeuty jest możliwość pełnego, samodzielnego funkcjonowania społecznego. Niejednokrotnie wysiłek rewalidacyjny przekłada się na osiągnięcie wyższego celu - możliwości realizacji obowiązku edukacyjnego w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych.

Dzieci poznają rzeczywistość podczas bliskich i dalszych wycieczek, wyjścia do instytucji kulturowych. Wdrażaniu w realia życia służą inicjatywy partnerów społecznych, którzy służą pomocą udostępniając zasoby infrastrukturalne, dzięki czemu dziecko niepełnosprawne może uczestniczyć i wypełniać codzienne obowiązki (takie jak zakupy, wizyty w urzędach i in).

Współpraca z rodzicami

Pierwszym zadaniem przedszkola jest udzielenie wieloaspektowego wsparcia rodzinie, udzielania fachowych informacji na temat możliwości rozwojowych dzieci, kształtowania adekwatnych postaw. Owo wsparcie ma charakter zarówno duchowy, jaki i instrumentalny.

Angażowanie rodziców w życie szkoły, ale przede wszystkim w życie własnego dziecka to jeden z najważniejszych celów, jakie stawiają sobie placówki specjalne. W raportach odnajduje się informacje na temat ogromu pracy, jaką wkładają specjaliści w organizowanie współpracy z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. Zakłada się bowiem czynny udział rodziców w procesie terapii: od diagnozy poprzez konstruowanie programów rewalidacyjnych oraz ich realizację. Nie zawsze proces przebiega bez zakłóceń, jednak dzięki podejmowanemu trudowi obserwuje się stale rosnący odsetek rodziców trwale, szczerze i głęboko zaangażowanych we współpracę i bycie częścią wielospecjalistycznego zespołu terapeutycznego. Stale dąży się do podnoszenia ich wiedzy oraz umiejętności i kompetencji poprzez organizowane w placówkach szkoleń praktycznych oraz terapii z udziałem ich samych, licząc na przeniesienie dobrych praktyk na grunt rewalidacji domowej.

Współpraca z instytucjami

Raporty nie skupiają uwagi na kwestiach współpracy z innymi jednostkami, odnajduje się jedynie nieliczne informacje na temat korzystania z dodatkowego wsparcia. W dużej mierze podyktowane jest to specyfiką funkcjonowania placówek, w których zatrudnia się wielospecjalistyczny zespół wysoko wykwalifikowanych pedagogów – terapeutów, poszukujących inspiracji dla prowadzenia nowoczesnych procesów rehabilitacyjnych, lecz deklaruje się także, iż placówki korzystają z zasobów innych poradni, a także z usług innych specjalistów.

Z uwagi na wymagania stawiane indywidualnymi potrzebami podmiotów, istnieje bardzo szeroki wachlarz ofert, z których część wymaga dodatkowych nakładów finansowych od rodziców. Terapia realizowana jest jednak na miejscu, co ułatwia organizowanie procesów rewalidacyjnych i nie wymaga dodatkowego nakładu czasu ze strony rodzica.

Szkoły podstawowe integracyjne i/lub z oddziałami integracyjnymi

Materiał do analiz pozyskano ze sporządzonych raportów kuratoryjnych, będących wynikiem badań na następującej grupie respondentów, z wykorzystaniem różnych technik badawczych (tab.5):

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	8
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	338
Pracownicy niepedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	5
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	783
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	629
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	16
Obserwacja zajęć		22
Analiza dokumentacji		7

Tab.5. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach podstawowych integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Dodatkowo dane dla sporządzenia raportów wizytatorzy uzyskali w wyniku prowadzonych obserwacji zajęć oraz analizy dokumentacji w placówkach.

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych szkolnym systemem integracyjnym

W analizowanych raportach ewaluacyjnych brakuje informacji na temat struktury organizacyjnej placówek integracyjnych, zasad funkcjonowania dzieci z trudnościami rozwojowymi, a przede wszystkim na temat ich liczebności i specyfiki deficytu – niepełnosprawności. Nie odnajduje się informacji na temat przygotowania pedagogów stricte do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Raporty nie zawierają również informacji na temat charakteru respondentów, nie można zatem stwierdzić, czy w ocenie zostały wzięte pod uwagę opinie uczniów z trudnościami - objętych integracyjnym systemem kształcenia oraz ich rodziców.

Nie odnajduje się informacji na temat pozycji dziecka niepełnosprawnego w klasie, stosunku nauczycieli, kolegów. Istnieją szczątkowe informacje na temat diagnozowania możliwości

dziecka i jego potrzeb, realizowania założeń programowych, konstruowania indywidualnych programów, stosowanych metod pracy wspierających jego proces edukacji i rewalidacji. Raporty nie prezentują danych na temat przygotowania i warsztatu nauczyciela do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, wykorzystanie infrastruktury, prowadzenia zajęć i szeroko rozumianej współpracy na rzecz dziecka z niepełną sprawnością.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

W raportach nie odnajduje się wystarczających informacji dotyczących przygotowanie pedagogów do pracy z dzieckiem objętym systemem integracyjnym. Istnieją lakoniczne informacje na temat możliwości poszerzania pogłębiania, wiedzy i kompetencji poprzez kursy, szkolenia, studia oraz wystarczającego poziomu warsztatu ich pracy. Nie można stwierdzić, czy owe działania dotyczą edukacji dzieci z trudnościami rozwojowymi.

W analizowanych raportach nie istnieją dane dotyczące zatrudniania nauczycieli wspomagających w klasach integracyjnych. Jedna placówka deklaruje wprowadzenie nauczyciela cienia dla dzieci autystycznych, nie definiuje celu ani funkcji owego nauczyciela.

Infrastruktura materialna

Szkoły posiadają nowoczesny sprzęt w tym e-booki, komputery, tablice multimedialne, specjalistyczne oprogramowanie, dostęp do internetu, projektory i inne urządzenia multimedialne. Szkoły posiadają dobrze wyposażone pracownie (w tym logopedyczne), biblioteki i czytelnie, sale sportowe, jednak raporty nie zawierają informacji czy i w jaki sposób są wykorzystywane w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Szkoły deklarują, iż wszyscy podopieczni obejmowani są szczegółową diagnozą, lecz nie dookreśla się charakteru tejże diagnozy, sposobu jej prowadzenia i wykorzystywania wniosków z niej płynących (w jednym raporcie istnieje wzmianka o stosowaniu narzędzi diagnostycznych takich jak testów wielorakiej inteligencji H. Gardnera oraz profilu dominacji C. Hannaford). Raporty zawierają także informacje na temat monitorowania osiągnięć każdego dziecka. Konkluzją jest zazwyczaj stwierdzenia, iż wnioski wcielane są w prace szkoły, konstruowane lepszych programów edukacyjnych. Raporty nie zawierają jednak informacji jaki charakter ma prowadzony monitoring, jakiego rodzaju wnioski są

formułowane i w jaki sposób modyfikuje się prace szkoły, a w szczególności prace z dziećmi objętymi systemem integracyjnym.

Raporty zawierają informacje, iż nauczanie jest zindywidualizowane, skoncentrowane na dziecku i jego potrzebach, często z wykorzystaniem „własnych programów edukacyjnych”, prowadzone są zajęcia wyrównawcze, rewalidacyjne – korekcyjno – kompensacyjne (biofeedback, integracja sensoryczna) oraz udzielane jest wsparcie: socjoterapeutyczne, logopedyczne i dydaktyczno - wyrównawcze. Jakościowe informacje są jednak lakoniczne, nie istnieją dane dotyczące charakteru i sposobu prowadzenia czynności wspierających funkcjonowanie, brak charakterystyk podmiotów i ich potrzeb powoduje, iż nie można również stwierdzić czy, w jaki sposób i czy adekwatnie całokształt pracy jest dostosowany do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością .

Analizowane i uwzględniane są opinie i orzeczenia, prowadzi się także obserwacje. Konstruowane są indywidualne programy edukacyjno – terapeutyczne. Grono wychowawców *„współpracuje z pedagogiem i psychologiem czuwając nad rozwojem dzieci, szczególnie tych skierowanych do klas integracyjnych i objętych pomocą psychologiczno – pedagogiczną”*. Niepokojącym wydaje się również cel edukacji zogniskowany na uzyskanie najlepszych wyników (również egzaminów gimnazjalnych), gdzie odnajduje się w raportach następujące stwierdzenia: *„Dyrektor informuje, że w roku, w którym jest na poziomie więcej niż jedna klasa integracyjna stanin spada. Wynika to z braku dostosowania warunków egzaminacyjnych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”* oraz świadomość błędów i tkwienie w skostniałym systemie, który mimo, iż promuje ideę inkluzji, nie uwzględnia jej podstawowych założeń.

W nielicznych raportach odnajduje się informacje na temat wsparcia terapii i stosowania innowacyjnych rozwiązań. Są to: zajęcia dla dzieci niepełnosprawnych „Uniwersytet dla Dzieci”, „Edukacja w dobrym stylu” jako wsparcie dla pedagogów w zakresie doboru metod diagnozy i terapii.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Istnieją przesłanki do podejmowania działań antydyskryminacyjnych. Nie są jednak zdiagnozowane sytuacje ani zdefiniowane stosowane metody i środki prewencyjno – zaradcze.

Promuje się bezpieczeństwo w szkole, rozumiane głównie jako brak przemocy fizycznej i psychicznej. Niepokoi fakt, iż istnieje spory odsetek uczniów deklarujących ponížanie,

pobicia, wykluczanie, przymus czy szantażowanie, nie istnieją jednak dane charakteryzujące napiętnowaną grupę dzieci. Nie wszystkie dzieci czują się równie dobrze traktowane, niektóre deklarują lekceważenie i poniżanie przez innych (w tym przez samych nauczycieli). Nie można jednak na podstawie raportów stwierdzić, czy dotyczy to stricte dzieci niepełnosprawnych.

Organizuje się akcje charytatywne, wykształca się „wrażliwość na drugiego człowieka, tolerancję, empatię i otwartość”. Prowadzi się politykę równych szans, integruje uczniów ze społecznościami lokalnymi. Wśród informacji mogących świadczyć o zwracaniu uwagi na potrzeby dzieci objętych systemem można wyszczególnić:

- równe, dobre traktowanie wszystkich dzieci
- deklarowany wzajemny szacunek i akceptacja,
- chęć niesienia pomocy zarówno przez uczniów jak i nauczycieli,
- kształtowanie wrażliwości na drugiego człowieka.

Pomimo pozytywnych ocen szkół będących implikacją analizy jakościowej ewaluacji, istnieją szczątkowe informacje na temat jakości realizacji założeń stricte integracji czy inkluzji, np. dotyczące uczestnictwa w piknikach czy integracyjnych zawodach sportowych. W żadnym z analizowanych obszarów nie zwraca się uwagi na funkcjonowanie systemu integracyjnego jako całości, ale również jego elementów. Nie można również wnioskować o faktycznej satysfakcji z funkcjonowania dziecka z problemami rozwojowymi na poziomie placówki integracyjnej.

Współpraca z rodzicami

Nie uzyskano informacji na temat współpracy rodziców dzieci o specyficznych problemach rozwojowych z nauczycielami – terapeutami. Istnieją jedynie ogólne informacje z których wynika, iż wszyscy rodzice angażują się w proces wychowania i edukacji, mają wpływ na dobór metod, form i środków dydaktycznych, poziom współpracy określany może być jako wystarczający.

Współpraca z instytucjami

Raporty zawierają informacje, iż istnieje współpraca z poradniami psychologiczno – pedagogicznymi, iż pomagają one w rozwiązywaniu bieżących problemów, nie odnajduje się jednak informacji na temat charakteru współpracy. Niektóre placówki podejmują współpracę z Uniwersytetami, gminnymi ośrodkami pomocowymi i fundacjami, dla wzbogacenia wiedzy

i podniesienia poziomu jakości edukacji. Odnajduje się również nieliczne wzmianki w raportach na temat wykorzystywania infrastruktury innych ośrodków w celu prowadzenia zróżnicowanej terapii (sala doświadczeń świata, świetlica terapeutyczna, sala rehabilitacyjna).

Szkoły podstawowe specjalne

Materiał do analiz pozyskano ze sporządzonych raportów kuratorskich, będących wynikiem badań na następującej grupie respondentów, z wykorzystaniem różnych technik badawczych (tab.6.)

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	3
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	53
Pracownicy nie pedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	4
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	33
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	56
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	4
Obserwacja zajęć		8
Analiza dokumentacji		2

Tab.6. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach podstawowych specjalnych

Dodatkowo dane dla sporządzenia raportów wizytatorzy uzyskali w wyniku prowadzonych obserwacji zajęć oraz analizy dokumentacji w placówkach.

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych

Raporty ewaluacyjne szczegółowo definiują zarówno deficyty rozwojowe dzieci i ich specyfikę pracy. Zawarte informacje uwzględniają potrzeby rozwojowe, rewalidacyjne oraz wychowawcze podmiotów.

Raporty uwzględniają placówki, których podopieczni dotknięci są niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim, umiarkowanym znacznym i głębokim), niepełnosprawnościami sprzężonymi, percepcyjną (osoby niewidome i słabowidzące) oraz niedostosowaniem społecznym. Każdy deficytów rozwojowych obliguje do podjęcia innych,

adekwatnych do indywidualnych potrzeb i możliwości podmiotu działań. W zależności od rodzaju i stopnia dysfunkcji, edukacja przybiera charakter nauki lub opieki.

W doborze grupy badawczej uwzględniono dzieci objęte systemem edukacji specjalnej, sformułowano i uwzględniono w ocenie placówki opinie podopiecznych i/lub ich obserwacje (w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną).

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

Każde z dzieci objęte jest zindywidualizowaną pomocą terapeutyczną oferowaną przez zatrudnionych, specjalnie przygotowanych pedagogów (oligofreno, tyflopedagogów czy specjalistów resocjalizacji i socjoterapii). Zatrudnia się lub współpracuje z logopedami, rehabilitantami, lekarzami oraz innymi specjalistami w miarę konieczności. Nauczyciele doskonalą swój warsztat pracy, poszerzają go o nowe metody, w tym metody komunikacji alternatywnej (system brajla, j. migowy, PCS-y, Makaton i inne). Uczęszczają na różnego rodzaju specjalistyczne kursy, szkolenia, studia, zdobywając nie tylko wiedzę z zakresu najnowszych trendów w pedagogice i terapii, ale również medycynie i technice.

Infrastruktura materialna

Szkoły wyposażone są w potrzebne pomoce edukacyjne. Infrastruktura dostosowana jest do potrzeb dzieci, ich możliwości ruchowych - usuwane są bariery architektoniczne. Ciągłe wzbogaca się bazy nie tylko dydaktyczne, ale również tworzy oddziały rehabilitacyjne, sale doświadczeń świata, specjalistyczne pracownie np. logopedyczne i dydaktyczne. Korzysta się z gotowych pomocy dydaktycznych, na potrzeby wychowanków nauczyciele wykonują również pomoce własnoręcznie. Dzieci korzystają z samochodów dowożących je na zajęcia, które stanowią własność szkoły.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Diagnozowane są potrzeby każdego z podopiecznych, dzięki czemu można dokonać ich hierarchizacji. Specjaliści dokonują gruntownej analizy orzeczeń psycho- pedagogicznych oraz medycznych. Podkreśla się wagę zebranych opinii od rodziców i opiekunów. Dzieci są obserwowane i diagnozowane na bieżąco, a także okresowo. Badaniom poddawane są sfery: poznawcza, emocjonalna i społeczna, a także obszary specyficzne dla danej niepełnosprawności (np. diagnoza umiejętności orientacji w otoczeniu u osób z dysfunkcją

narządu wzroku, poziom percepcji wzrokowej, słuchowej ruchowej, lateralizacja, motoryka mała, duża i artykulacyjna). Badane są również osiągnięcia efektywności procesów edukacyjnych np. po wprowadzeniu nowej metody pracy. Stosuje się standaryzowane narzędzia diagnostyczne, często jednak dostosowywane (przez pedagogów) do specyfiki niepełnosprawności. Kształcenie ma charakter wysoce zindywidualizowany. Podopieczni realizują programy w małych, jednorodnych grupach i/lub indywidualnie (w zależności od potrzeb, planu i rodzaju oddziaływań). Na pierwszy plan wysuwa się tu potrzeba wsparcia emocjonalnego. Każde z dzieci objęte jest indywidualną diagnozą pozwalającą stwierdzić rodzaj deficytu oraz jego wpływ na funkcjonowanie, wyróżnić mocne strony i zainteresowania dziecka dla stworzenia podwalin dla pracy terapeutycznej. Zachowane są tu proporcje pomiędzy realizacją podstawy programowej (jeśli dotyczy), a „stricte” pracą opiekuńczo - rewalidacyjną, opartą o rzeczywiste potrzeby podmiotu.

Większość metod pracy z dzieckiem oparta jest o zasadę pogładowości i związku z teorii z praktyką. Poznanie jest wielozmysłowe, zgodne z potrzebami rozwojowymi, zasadami stopniowania trudności, zindywidualizowane. Pomoce dostosowane do charakteru niepełnosprawności (np. formy wypukłe, fakturowane dla osób z dysfunkcją narządu wzroku). W szkołach stosuje się metody terapeutyczne takie jak: animaloterapia, rehabilitacja ruchowa, arteterapia (choreo-, muzyko-, filmo- i foto- terapia), hydroterapia, logopedia, psycho i socjoterapia, terapia SI. Prowadzi się również programy rehabilitacyjne w oparciu np. o Kroki ku samodzielności, programy autorskie. W programach edukacyjno – rewalidacyjnych wykorzystuje się metody takie jak: W. Sherborn, M.H. Knillów, F. Affolter, H. Abel,

Każdy uczeń objęty jest nieprzerwaną opieką pedagoga. Dzieci nigdy nie zostają bez nadzoru, ze szkołą i w ciągłym kontakcie pozostają także rodzice. Duży nacisk kładzie się nie tylko na nabywanie wiedzy i umiejętności (w tym samodzielności, sprawności fizycznej i komunikacyjnej) ale również kształtowanie prawidłowych postaw. Programy są monitorowane, efekty podlegają ewaluacji a wnioski wcielanie w życie. Proces jest permanentnym, w przypadku osób z niepełnosprawnością nie można odraczać decyzji na temat ew. zmian w zakresie, sposobie realizacji (np. dostosowanie zakresu treści, czasu realizacji do potrzeb podmiotów) programów edukacyjnych i terapeutycznych. Udzielane są porady psychologiczne i pedagogiczne, także z zakresu innych obszarów – np. doboru i stosowania indywidualnych pomocy w tym np. optycznych, ortopedycznych.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Dla polepszenia relacji interpersonalnych w tym szeroko pojętej socjalizacji prowadzi się programy eliminacji niepożądanych zachowań oraz wzmacniania pozytywnych reakcji. Kładziony jest nacisk na wszechstronny rozwój podopiecznych, integrowanie wewnątrzgrupowe, wewnątrzszkolne i społeczne, a także przygotowanie do pełnienia ról społecznych. Prowadzi się wspólne działania z rodzicami, instytucjami partnerskimi, przedstawicielami środowisk lokalnych, fundacjami i stowarzyszeniami. Promuje się szkoły podczas uroczystości lokalnych, pikników, dni integracji. Placówki angażują się w akcje na rzecz innych potrzebujących, współpracują z jednostkami samorządowymi, strażą pożarną, miejską, policją. Dzieci biorą udział w licznych konkursach, olimpiadach zawodach, organizują wystawy i wernisaże. Szczególnie zwraca uwagę fakt, iż działania na rzecz równowagi i akceptacji prowadzone są także z udziałem personelu. Dbą się o używanie odpowiedniego słownictwa, by nie dyskryminować czy nie dać odczuć dziecku, iż wymaga specjalnych metod prowadzenia.

Współpraca z rodzicami

W relacjach obowiązuje zasada trójpodmiotowości. Rodzic i jego wiedza na temat dziecka wykorzystywana jest do konstruowania indywidualnych programów terapii. Rodzice uczestniczą w konsultacjach zespołów terapeutycznych. Terapeuci wdrażają go do prowadzenia i kontynuowania terapii w domu. Kształtują postawę odpowiedzialną za swoje dziecko. Specjaliści uczą rodzica stawiania adekwatnych celów rozwojowych oraz monitorowania postępów. Pozostają w stałym kontakcie z placówką. Na poziomie placówek powoływane są grupy wsparcia. Szkoły pomagają nie tylko samym uczniom, ale całym rodzinom w trudnych sytuacjach, nawet nietypowych porach, dniach wolnych od pracy czy godzinach nocnych.

Współpraca z instytucjami

Szkoły współpracują poradniami psychopedagogicznymi ale również medycznymi. Centra udzielają wskazówek na temat funkcjonowania dziecka, jego wydolności. Uczą jak postępować w przypadkach zagrożenia zdrowia i życia. Należy pamiętać, iż wielu podopiecznych to osoby wymagające całodobowego monitorowania, umiejętnego reagowania podczas nasilenia się objawów, ataków epilepsji i innych. Niektóre dzieci wymagają podawania leków, odpowiedniego sposobu żywienia. Współpracuje się również z ośrodkami

pomocy społecznej. Wprowadzonych badaniach i raportach nie uwzględniono informacji na temat charakteru współpracy.

Szkoły gimnazjalne integracyjne i/lub z oddziałami integracyjnymi

Materiał do analiz pozyskano ze sporządzonych raportów kuratorskich, będących wynikiem badań na następującej grupie respondentów, z wykorzystaniem różnych technik badawczych (tab.7.)

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i Ankieta elektroniczna	3
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	117
Pracownicy niepedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	2
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	439
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	321
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	3
Obserwacja zajęć		3
Analiza dokumentacji		3

Tab.7. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach gimnazjalnych integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Dodatkowo dane dla sporządzenia raportów wizytatorzy uzyskali w wyniku prowadzonych obserwacji zajęć oraz analizy dokumentacji w placówkach.

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych

W raportach ewaluacyjnych nie odnajduje się informacji na temat uczniów objętych systemem integracyjnym. Nie wiadomo jaka jest liczebność młodzieży niepełnosprawnej, w ilu oddziałach są zgrupowani, jaki charakter ma ich niepełnosprawność. Istnieją szczątkowe informacje na temat stosunku uczniów i nauczycieli do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i są to informacje budzące niepokój. Raporty ukazują zachowania dyskryminujące młodzież niepełnosprawną, i mimo adekwatnych reakcji ze strony grona pedagogicznego, zachowania te mają charakter powtarzalny.

Raporty nie uwzględniają diagnozy potrzeb oraz poziomu ich spełnienia w kontekście dzieci niepełnosprawnych. Nie wiadomo także czy i ilu uczniów objętych systemem integracyjnych brało udział w badaniach kuratoryjnych, i czy raporty zawierają także ich opinie.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

Raporty nie uwzględniają żadnych informacji na temat przygotowanie pedagogów do pracy stricte z osobami niepełnosprawnymi. Nie wiadomo czy dzieci objęte systemem integracyjnym mogą liczyć na wsparcie pedagoga specjalnego oraz czy jego specjalizacja, wiedza, umiejętności i kompetencje odpowiadają specyfice funkcjonowania podmiotu.

Raporty zawierają natomiast informacje na temat stwarzania możliwości rozwoju nauczycieli. Nauczyciele mają możliwość uczestnictwa w kursach i szkolenia zewnętrznych i wewnętrznych, seminariach, studiach, także z wykorzystaniem nowoczesnych technologii takich jak kształcenie przez Internet. Korzystają z wymian i staży. Nie można określić, czy i w jaki sposób kształcenie ustawiczne kadr dąży do polepszenia funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego.

Infrastruktura materialna

Placówki dysponują dobrze zorganizowaną bazą dydaktyczną, wyposażeniem nowoczesny sprzęt multimedialny, odpowiednią ilością pomieszczeń, bardzo bogatą infrastrukturą sportową.. Nie odnajduje się jednak informacji czy i w ogóle placówki są wyposażone w specjalistyczne środki dydaktyczne, dostosowaną infrastrukturę środowiskową (usunięte bariery architektoniczne). Odnajduje się szczątkowe dane na temat organizowania gabinetów do nauczania indywidualnego, sal do ćwiczeń korekcyjnych.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Raporty nie uwzględniają informacji na temat prowadzenia zajęć edukacyjnych i rewalidacyjnych w grupach objętych systemem integracyjnym. Nie wiadomo, czy placówki dokonują diagnozy, czy korzystają z opinii i orzeczeń psycho- pedagogicznych, medycznych, czy wykorzystują je do konstruowania indywidualnych programów naprawczych. Istnieją szczątkowe informacje na temat dostosowywania metod, form i środków do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a i te budzą negatywne emocje, gdyż diagnozuje się niski poziom zaspokajania potrzeb i oczekiwań dzieci z trudnościami

rozwojowymi. Raporty nie zawierają danych na temat specyfiki wsparcia dziecka, prowadzenia oddziaływań rewalidacyjnych. Szczątkowe dane dostarczają informacji, iż szkoły organizują zajęcia wyrównawcze i rewalidacyjne w tym korekcyjno – kompensacyjne i logopedyczne oraz prowadzą nauczanie indywidualne. W jednej placówce deklaruje się uruchomienie specjalnego programu dla „7 uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz zajęcia korekcyjno – kompensacyjne dla 24 uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się”.

Edukacja nastawiona jest na efekty w sferze poznawczej, a miarą sukcesu wydaje się być ilość punktów uzyskanych na egzaminie końcowym. Szkoły kładą naciska na osiągnięcia edukacyjne uczniów, ginie podmiot i jego wszechstronna stymulacji i optymalny rozwój.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

W raportach spotyka się z budzącymi ogromne kontrowersje m.in. stwierdzeniami, iż oddziały integracyjne są tworzone dla ograniczenia działań antydyskryminacyjnych w szkole, zakładając, iż obcowanie z dzieckiem z niepełnosprawnością może pomóc uleczyć patologię. Są to działania wysoce niewłaściwe, krzywdzące. W myśl polityki inkluzji i integracji to środowisko najpierw musi wyzbyć się uprzedzeń, poznać i przygotować, by pomóc w pełni społecznie i emocjonalnie zafunkcjonować dziecku, które i tak musi zmagać się z niesprawiedliwością losu, a które należy maksymalnie odciążyć, kładąc nacisk na prawidłowe relacje i wieloaspektową pomoc. Poza wzmiankami na temat działań antydyskryminacyjnych oraz prewencji przeciwp przemocowej istnieją lakoniczne informacje na temat podejmowanych działań włączeniowych głównie poprzez wspieranie aktywności osób niepełnosprawnych (aktywność bliżej nieokreślona). Definiowane są potrzeby dziecka takie jak: akceptacji, uznania, poczucia własnej wartości, jednak nie odnajduje się informacji na temat stopnia ich zaspokojenia.

Współpraca z rodzicami

W raportach nie są zawarte żadne informacje na temat współpracy rodziców dzieci objętych systemem integracyjnym a szkołą.

Współpraca z instytucjami

Raporty ukazują, iż szkoły nawiązują kontaktu z poradniami psycho - pedagogicznymi, ośrodkami pomocowymi, służbami społecznymi. Brak jednak informacji na

temat charakteru współpracy odnoszącego się do wsparcia funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością.

Szkoły gimnazjalne specjalne

Materiał do analiz pozyskano ze sporządzonych raportów kuratorskich, będących wynikiem badań na następującej grupie respondentów, z wykorzystaniem różnych technik badawczych (tab.8.)

Respondenci	Zastosowane narzędzie badawcze	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	3
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	60
Pracownicy niepedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	4
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	55
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	72
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	4
Obserwacja zajęć		14
Analiza dokumentacji		2

Tab.8. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w specjalnych szkołach gimnazjalnych

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych kształceniem

Raporty uwzględniają charakter dysfunkcji, poziom funkcjonowania dziecka i wynikające poniekąd z powyższych potrzeby edukacyjne. Oddziaływania edukacyjne i rewalidacyjne skierowane są do osób z niepełnosprawnością intelektualną (stopień lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki), osób niedostosowanych społecznie, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, autyzmem, niepełnosprawnością percepcyjną (osoby niewidome i niedowidzące). Kładziony jest nacisk na gruntowne rozpoznanie deficytów współwystępujących. Maksymalnie wykorzystuje się potencjał rozwojowy z uwzględnieniem jego możliwości. W wynikach badań prowadzonych przez ewaluatorów uwzględniono opinie wybranych dzieci, także sformułowano wnioski na podstawie obserwacji podopiecznych podczas codziennych obowiązków szkolnych.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

Każdy nauczyciel zatrudniony w szkole posiada specjalistyczne wykształcenie zgodne ze specyfiką niepełnosprawności podopiecznych. Pedagodzy uczestniczą w wielu kursach, stażach, studiach podnosząc poziom swoich kwalifikacji. Nauczyciele czują potrzebę wzbogacania wiedzy i doświadczeń ale które to mają przełożenie na efekty pracy z młodzieżą.

Pedagodzy organizują się w zespoły, współpracę opierając o wzajemną wymianę doświadczeń. Na uwagę zasługuje ustawiczne kształcenie również pracowników niepedagogicznych dla lepszego zrozumienia potrzeb podmiotów.

Infrastruktura materialna

Ukazano spore zróżnicowanie związane z jakością infrastruktury placówek. Od szkół dobrze zlokalizowanych ze skromnym zapleczem sanitarnym, słabymi warunkami lokalowymi, brakiem infrastruktury sportowej, brakiem dostosowania środowiska do potrzeb podmiotów (np. brak windy w placówce dla dzieci z dysfunkcją ruchową), i wyposażeniem dydaktycznym, które organizowali i wykonywali sami nauczyciele, po placówki o bardzo dobrze wyposażonej bazie rewalidacyjno – dydaktycznej, ze specjalistycznym sprzętem, pomocami dostosowanymi do rodzaju niepełnosprawności, świetnie zorganizowanymi gabinetami do zajęć rewalidacyjnymi. Na uwagę zasługuje poziom świadomości pracowników oraz wysiłek wkładany w organizację infrastruktury szkolnej na miarę XXI wieku, która zależna jest w dużej mierze od aktywności i współpracy ze sponsorami, instytucjami pomocowymi i partnerami edukacyjnymi.

Raporty ukazują, iż wszystkie szkoły wykazują przynajmniej minimum socjalne i dążą do polepszania warunków pracy z zapewnieniem odpowiedniej infrastruktury, wzbogacając się o, i planując zakup specjalistycznych aparatur, oprogramowań, sprzętów (np. biofeedback, Tomatis, wyposażenie i organizacja sali doświadczeń świata), także zdobywając środki na gruntowne remonty i przebudowy.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Każde dziecko podlega dogłębnej wieloaspektowej i wielospecjalistycznej diagnozie po przyjęciu do placówki, ale również diagnozie podczas całego pobytu. Analizuje się orzeczenia z poradni psychopedagogicznych, medycznych, prowadzi wywiady z uczniami

i ich rodzicami, dzięki czemu wypracowuje się najoptymalniejsze strategie wsparcia rozwoju i edukacji.. Działalność edukacyjna oparta jest o indywidualne programy edukacyjno – terapeutyczne, gdzie w zależności od stopnia niepełnosprawności oraz jego rodzaju opiera się naukę o podstawę programową modyfikując metody, formy i środki pracy, lub wypracowuje i modyfikuje się zakres treściowy i sposób realizacji, który koreluje z podstawą programową. Dzieci w normie intelektualnej oraz z lekkim stopniem niepełnosprawności przystępują do egzaminów zewnętrznych z dostosowaniem przebiegu do potrzeb. Efekty pracy są monitorowane a wnioski na bieżąco wykorzystywane w modyfikacjach działań.

Placówki prowadzą szereg działań o charakterze zajęć rewalidacyjnych – korektura, kompensacja, usprawnianie, logopedycznych, psychologicznych, jak również zajęć psychoruchowym, z zakresu skutecznej komunikacji, rozwijających zainteresowania młodzieży, przygotowujących ją do podjęcia wyboru dotyczącego przyszłości i zawodu. Organizowane są warsztaty, spotkania z przedstawicielami różnych profesji, analizuje się predyspozycje i wspólnie ustala strategie osiągania celów zawodowych. Młodzież ma zapewnione bezpieczeństwo, opiekę wykwalifikowanego personelu. Celem nadrzędnym kształcenia jest wypracowanie strategii samorozwojowych oraz uzyskanie możliwie najwyższego poziomu samodzielności. Szkoły specjalne opierają edukację o poznanie bezpośrednie oraz maksymalne połączenie teorii i praktyki, nauczanie rzeczy potrzebnych w dorosłym życiu. Sukces edukacyjny jest indywidualnie definiowany możliwościami podmiotu.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Szkoły promują integrację i inkluzję. Celem nadrzędnym jest włączenie podopiecznych do społeczeństwa, przygotowanie ich do podjęcia pracy i wejścia w role społeczne. Cele owy realizują poprzez współpracę z partnerami edukacyjnymi, promując szkołę i uczniów w środowiskach lokalnych, biorąc udział w olimpiadach, konkursach, zawodach.

Współpraca z rodzicami

Rodzic jest dla szkół partnerem, osobą współdecyzyjną. Celem placówek jest zmaksymalizowanie współpracy na rzecz dziecka, jego rewalidacji, ale przede wszystkim zabezpieczenia przyszłości. Aby uzyskać optymalne efekty współpracy, placówki organizują szkolenia dla rodziców, angażują w pracę na rzecz środowiska uczniowskiego, uświadamiają

ale przede wszystkim służą wsparciem. W programach pracy i koncepcjach edukacyjnych uwzględniają ich opinie, modyfikują programy zgodnie z sugestiami.

Współpraca z instytucjami

Placówki współpracują na różnych poziomach i płaszczyznach zarówno z poradniami, jak i placówkami medycznymi, centrami pomocowymi, służbami społecznymi, bibliotekami, uniwersytetami. Cele współpracy to; zdobywanie, poszerzanie i pogłębianie wiedzy, nabywanie nowych kompetencji, poszerzenie oferty terapeutycznej, pomoc w diagnozie oraz przy ustalaniu indywidualnych programów edukacyjno – terapeutycznych.

Szkoły przysposabiające do pracy

Materiał do analiz pozyskano ze sporządzonych raportów kuratorskich, będących wynikiem badań na następującej grupie respondentów, z wykorzystaniem różnych technik badawczych (tab.9.)

Ilość przeprowadzonych badań	Ilość przeprowadzonych badań	Ilość przeprowadzonych badań
Dyrektor	indywidualny wywiad pogłębiony i ankieta elektroniczna	3
Nauczyciele	ankieta elektroniczna "Szkoła w której pracuję" i wywiad grupowy zogniskowany	79
Pracownicy niepedagogiczni	wywiad grupowy zogniskowany	12
Uczniowie	wywiad grupowy i ankieta	12
Rodzice	wywiad i ankieta audytoryjna	77
Partnerzy	wywiad grupowy zogniskowany	12
Obserwacja zajęć		3

Tab.9. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach przysposabiających do pracy

Informacje na temat specyfiki rozwojowej dzieci objętych nauczaniem w szkołach przysposabiających do pracy

Szkoły przysposabiające do pracy skierował ofertę edukacyjną do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz do osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Raporty kładą nacisk na zdefiniowanie potrzeb

podmiotów, w mniejszym stopniu na poziom ich zaspokojenia. Zwracają uwagę zawarte w każdym raporcie informacje dotyczące potrzeby resocjalizacji i hamowania agresji u osób objętych kształceniem, będące następstwem niepełnosprawności intelektualnej. W raportach uwzględnia się opinie uczniów na temat jakości edukacji.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

W raportach nie odnajduje się wielu informacji na temat przygotowania kadr pedagogicznych. Nie odnajduje się informacji, czy poza wymaganym minimum kadrowym oligofrenopedagogów zatrudnia się nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz informacji o ich przygotowaniu do pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

Zatrudniony personel odpowiada za przebieg działań rewalidacyjnych i terapeutycznych (socjoterapeutycznych, logopedycznych, korekcyjno - kompensacyjnych). Zaangażowany jest w proces samokształceniowy ale także proces wsparcia koleżanek i kolegów. Zespoły dyskutują programy edukacyjne, prowadzi wzajemne ewaluacje, rozwiązują bieżące problemy.

Infrastruktura materialna

Raporty zawierają bardzo ograniczone informacje na temat infrastruktury materialnej. Nie odnajduje się tu informacji na temat przystosowania architektury do specyfiki potrzeb podmiotów, istnienia i wyposażenia gabinetów terapeutycznych, wykorzystania środków dydaktycznych. Placówki dysponują jednak pewną bazą dydaktyczną, uzupełniają również bazę terapeutyczną (sprzęt do feedbacku, Tomatisa). Ważnym elementem na tym poziomie edukacji jest organizowanie zajęć w naturalnych kontekstach, środowisku lokalnym, dzięki czemu realizuje się założenia przygotowania uczniów do samodzielnego życia i podjęcia ewentualnej pracy zawodowej.

Szkoły przyjmują uczniów w systemie dziennym, niektóre placówki posiadają również internat, w którym młodzież pochodząca z miejscowości oddalonych od szkoły ma zagwarantowane miejsca. Większość świadczeń jest nieodpłatna (w tym pobyt w internacie i posiłki dla wszystkich dzieci).

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Prowadzona działalność oparta jest o szczegółową, wieloaspektową i wielospecjalistyczną diagnozę podmiotu, wywiady i obserwacje oraz analizę dokumentacji dziecka a także kart oceny rozwoju, opinii pedagogicznej, psychologicznej, rewalidatorów, opinii rodziców. Określane są mocne i słabe strony podmiotu. Działania diagnostyczne służą nie tylko ocenie rozwoju, ale przede wszystkim określeniu predyspozycji dziecka, by umożliwić dobór odpowiednich zajęć i konsekwencji wdrożyć najoptymalniejsze procedury pozwalające na ukierunkowanie drogi zawodowej.

Edukacja jest wysoko zindywidualizowana pod kątem zakresu treści, metod, form, tempa realizacji zadań. Wielu uczniów korzysta z możliwości wydłużenia etapu edukacyjnego dla osiągnięcia wyższego poziomu usamodzielnienia i uspołecznienia, a także dojrzałości i poprawy funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Dla zwiększenia potencjału funkcjonalnego placówki organizują liczne turnusy rehabilitacyjne.

W pracy wykorzystuje się uzdolnienia i zainteresowania dzieci, tworzy programy pozwalające osiągnąć sukces. Praca edukacyjna przybiera bardziej formę oddziaływań terapeutycznych i przygotowania do samodzielnego funkcjonowania niż kształcenia zawodowego, aczkolwiek programy edukacyjne zawierają również elementy przygotowania zawodowego. Otwierane są kierunki kształceniowe dostosowane do możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną (np. ogrodnictwo, gastronomia).

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

Całokształt oddziaływań ukierunkowana jest na cel pełnej integracji społecznej. Placówki próbują zsocjalizować podopiecznych, jednak z różnych względów nie jest to w pełni osiągalne. Z jednej strony nastawienia społeczne, drugiej specyfika zachowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną utrudniają pełną integrację.

Uczniowie angażowani są w różnego rodzaju akcje społeczne, biorą udział w wernisażach, wystawach, konkursach, imprezach. Korzystają z zaproszeń partnerów, wspólnie organizują akcje promujące ideę integracji.

Współpraca z rodzicami

Promuje się szeroko pojętą współpracę z rodzicami. Dla zoptymalizowania relacji placówki organizują akcje uświadamiające, doksztalcające, traktura rodziców jako partnerów, chętnie korzystają z ich pomocy. Wdraża się rodziców w procesy socjalizacyjne, uczy metod

pracy, służy radą wsparciem i pomocą. W zamian obserwuje się coraz głębsze i chętniejsze angażowanie w działania na rzecz dzieci i placówki.

Współpraca z instytucjami

Placówki mogą pochwalić się partnerstwem wysoko zaangażowanych podmiotów, do grona których należą instytucje społeczne, Uniwersytety, prywatne firmy i przedsiębiorcy. Placówki korzystają z porad, włączają je w akcje, wykorzystują bazę infrastrukturalną, mogą również liczyć na pomoc finansową, dzięki której wykonywane są remonty i organizowane i wyposażane pracownie.

Analiza wyników efektów ewaluacji zewnętrznej specjalnych i integracyjnych placówek oświatowych województwa małopolskiego

Dokonując analizy jakościowej raportów uwzględniającej specyficzne potrzeby dziecka z niepełnosprawnością i/lub deficytami rozwojowymi wyłoniono następujące obszary badawcze:

- wiedza na temat podmiotu oraz jego specyfiki funkcjonowania i potrzeb dzieci objętych nauczaniem,
- przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi,
- infrastruktura materialna,
- prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju,
- działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji,
- współpraca z rodzicami,
- współpraca z poradniami.

Wiedza na temat podmiotu oraz jego specyfiki funkcjonowania i potrzeb dzieci objętych nauczaniem

W aspekcie edukacyjnym pedagogika specjalna, jak pisze Aleksander Hulek, to nauka o nauczaniu i wychowaniu osób odbiegających od normy psychofizycznej. Za przedmiot badań i zastosowań przyjmuje głównie dzieci, które na skutek złego stanu zdrowia, uszkodzenia lub braku analizatorów zmysłowych, narządów ruchu bądź wskutek niewydolności mózgu wymagają specyficznych metod nauczania, terapii i wychowania⁶¹.

Najogólniej osoby będące podmiotem pedagogiki specjalnej można podzielić na:

- mające trudności w poznawaniu świata i komunikacji wskutek braku lub uszkodzenia analizatorów zmysłowych,
- takie, u których w sposób nieprawidłowy przebiegają procesy poznawcze, czego wynikiem jest nieadekwatny do rzeczywistości obraz poznawczy oraz ograniczona zdolność rozumowania, które są poniżej normy, a przystosowanie do życia i pracy mają utrudnione,

⁶¹ Hulek A., Teoria i praktyka w rehabilitacji inwalidów, Warszawa, 1969

- te, które z powodu uszkodzenia narządów ruchu lub przewlekłej choroby mają ograniczoną zdolność do działania, ekspresji i adekwatnego udziału w życiu społecznym,
- niedostosowane społecznie, wymagające resocjalizacji, na skutek błędów wychowawczych i zaniedbań rodziców oraz szkoły, prowadzących do konfliktu z obyczajowymi i prawnymi normami,
- przekraczające znacznie poziom normy zdolności i inteligencji, potrzebujące ukierunkowania kształcenia oraz stymulacji⁶².

W literaturze przedmiotu najczęściej podaje się tradycyjną klasyfikację osób z niepełnosprawnością za powtarzaną Marią Grzegorzewską, która obejmuje osoby:

- niewidome i niedowidzące,
- głuche i niedosłyszające,
- głuchoniewidome,
- przewlekłe chore,
- z uszkodzeniem narządów ruchu,
- z trudnościami w uczeniu się wskutek dysharmonii rozwoju,
- społecznie niedostosowane⁶³.

W korelacji do przedstawionego podziału organizowane jest nauczanie specjalne dla dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Wszelkie formy indywidualizacji dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami, w tym dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, powinny bazować na rozpoznawaniu i wykorzystaniu potencjału dziecka do pokonywania trudności.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, należy tworzyć zespoły nauczycieli i specjalistów, których zadaniem jest dokonanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma się opierać na „rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych, rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych

⁶² Sękowska Z., Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, 2001

⁶³ Ibidem, s. 27 - 28

i edukacyjnych uczniów, wynikających w szczególności z (...) niepełnosprawności”⁶⁴. Takie działanie jest podstawą organizowania „dobrego” kształcenia. W literaturze spotykamy się z twierdzeniem, iż planowanie działań edukacyjnych z dzieckiem z niepełnosprawnością powinno być poprzedzone rozpoznaniem możliwości, aktualnych umiejętności i co najważniejsze potrzeb ucznia⁶⁵. Istotnym punktem odniesienia jest uświadomienie nauczycielowi na czym polega rozwój dziecka zatem zasadna jest znajomość podmiotu, jego specyfiki funkcjonowania i potrzeb⁶⁶. Także Janina Wyczęsany wskazuje, iż bez względu na przyjmowaną formę kształcenia ucznia z niepełnosprawnością, praca z nim wymaga gruntownej znajomości dziecka. Indywidualne cechy rozwojowe, środowisko rodzinne oraz ogólne ograniczenia charakterystyczne dla osób z niepełnosprawnością umysłową to podstawowe wyznaczniki do projektowania i programowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością⁶⁷. Różnego typu zaburzenia rozwoju o odmiennej patogenezie, jak pisze Maria Kościelska, ograniczają dziecku możliwość realizacji społecznych wymagań. Dzieci niepełnosprawne, mające trudności w dążeniu do samodzielności, potrzebują emocjonalnego wsparcia⁶⁸. Wiedza nauczycieli i specjalistów z zakresu specyfiki rozwojowej dzieci powinna być punktem wyjścia do pracy. Znajomość występowania możliwych zaburzeń: w procesie poznawczo-emocjonalnym, psychoruchowych, w możliwościach wejścia w życie społeczne oraz mechanizmów fizjologicznych tych zaburzeń winna wyznaczać kierunki organizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością⁶⁹. Zgodnie z rozporządzeniami wyznaczającymi warunki organizowania kształcenia specjalnego jak również integracyjnego, placówki zobowiązane są do zapewnienia realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, warunków do nauki,

⁶⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

⁶⁵ Smyczek A., Szewiec J, Wspomagające sposoby porozumiewania się - nauka i rozwijanie umiejętności [w:] Piszczek M., Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. CZ.II Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2001

⁶⁶ Brzezińska A., Dzieci z trudnościami w uczeniu się [w:] Obuchowska I., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1991

⁶⁷ Wyczęsany J., Praca z uczniem z globalnym obniżeniem sprawności intelektualnej, [w:] Kłaczak M., Majewicz P., Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006

⁶⁸ za Wyczęsany J., Pedagogika upośledzonych umysłowo, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2006

⁶⁹ Ibidem

specjalistycznych zajęć oraz innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne⁷⁰.

Z analizowanych raportów wynika, że dziecko z niepełnosprawnością w palcówkach specjalnych jest indywidualnie i szczegółowo diagnozowane, a rodzaj niepełnosprawności stanowi podstawę przyjęcia do palcówki dedykowanej specyfice potrzeb. Wysokoprofilowana edukacja dyktowana jest rodzajem niepełnosprawności. Nauczanie odbywa się zgodnie z wymaganiami kształcenia w placówkach specjalnych, dotyczących np. liczebności klas czy rodzaju niepełnosprawności w grupie. W przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych dostosowywany jest charakter edukacji do stopnia niepełnosprawności i realizowany jako nauka lub opieka. W raportach odnaleźć można także informacje na temat uwzględniania opinii uczniów niepełnosprawnych oraz wnioski ewaluatorów opracowane na podstawie obserwacji młodzieży niepełnosprawnej w trakcie zajęć. W analizach danych z raportów szkół przysposabiających do pracy kładziony jest nacisk na zdefiniowanie potrzeb ze szczególnym uwzględnieniem potrzeby resocjalizacji oraz hamowania agresji.

W szkolnictwie integracyjnym brakuje informacji o dzieciach niepełnosprawnych należących do grup integracyjnych. W raportach brak jest danych o rodzaju niepełnosprawności, sposobach diagnozowania oraz wspomagania tych dzieci. Problem nasila się wraz z wchodzeniem na kolejne szczeble edukacji. W szkołach podstawowych nie podaje się informacji na temat struktury organizacyjnej placówek jako stricte integracyjnych. W gimnazjach integracyjnych odnaleźć można nieliczne informacje na temat stosunku uczniów pełnosprawnych i nauczycieli do uczniów niepełnosprawnych. Niestety są to zachowania dyskryminujące młodzież niepełnosprawną. Brak jest wskazań liczbowych odnośnie uczniów niepełnosprawnych biorących udział w badaniu kuratoryjnym. Nie ma również wyszczególnienia czy ujęto w raportach wypowiedzi tych właśnie uczniów.

Przygotowanie i doskonalenie warsztatu nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju dzieci z trudnościami rozwojowymi

⁷⁰ 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 por. 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 ośrodkach

Już Maria Grzegorzewska podkreślała, że „zawód nauczycielski wymaga pewnych specjalnych właściwości, które w tej właśnie pracy będą wartościami twórczymi zasadniczej wagi (...). Poczucie odpowiedzialności wynikające ze stosunku jego do życia i pracy, silne poczucie obowiązku wskaże mu drogi działania, dopełnienia braków, zdobycia umiejętności technik pewnych, zapoznania się z różnymi sposobami działania, ułatwiający dziecku rozwój i zdobycie wiedzy”⁷¹.

Tylko odpowiednio przygotowany pod względem merytorycznym nauczyciel powinien i może pracować z dziećmi z niepełnosprawnością. Etapy kształcenia pedagoga specjalnego dokładnie opisuje Jan Pańczyk. Wskazuje na sylwetkę absolwenta pedagogiki specjalnej, określa minimum programowe oraz treści jakie powinny zostać zrealizowane podczas edukacji młodego pedagoga specjalnego⁷².

Ministerstwo Edukacji Narodowej w rozporządzeniu dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, dokładnie podaje jakie wymagania musi spełnić kandydat ubiegający się o pracę z dzieckiem z niepełnosprawnością.

Bardzo istotnym elementem są kompetencje nauczyciela. W literaturze przedmiotu mowa jest o kompetencjach:

- komunikacyjnych,
- autonomicznych i autokreacyjnych,
- instrumentalnych,
- usprawniających⁷³.

O psychopedagogicznych kompetencjach nauczycieli szkół specjalnych pisała w swoich badaniach A. Olszak, która wskazuje na: poziom wiedzy specjalistycznej badanych nauczycieli oraz umiejętności pedagogiczno-psychologiczne. Autorka zwraca również uwagę na istnienie kompetencji realizacyjnych takich jak znajomość zasad, metod i środków

⁷¹ Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa, 1989 s. 19

⁷² Pańczyk J., *Kształcenie pedagogów specjalnych*, [w:] Dykik W., *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2005

⁷³ Por. Oleńska-Pawlak T., *Kompetencja pedagoga specjalnego*, [w:] Wyczęsany J., Kosętko H., *System kształcenia pedagogów specjalnych*, Kraków, 1997

działania, zestawiając je z kompetencją interpretacyjną (umiejętnością rozumienia sytuacji edukacyjnych)⁷⁴.

Dzięki kompetencjom, specjalistycznemu wyposażeniu technicznemu i przestrzennemu pedagog specjalny ma możliwość przekazywania wsparcia w rozwoju. Do zakresu pracy tegoż pedagoga zalicza się zadania ogólnowychowawcze, profilaktyczne, socjalno-bytowe, zajęcia korekcyjne, wyrównawcze i terapeutyczne. „Wielokierunkowa działalność pedagoga wymaga stosowania różnorodnych metod i form oddziaływania, które są związane ze znajomością dziecka i jego środowiska”⁷⁵. W myśl edukacji przez całe życie, takie działanie ukierunkowuje świadomego nauczyciela i wskazuje mu dalszą drogę doskonalenia zawodowego. Może być ona realizowana na kolejnych studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych, kursach kwalifikacyjnych oraz szkoleniach.

Ewa Bartuś wskazuje na jeden z celów kształcenia nauczycieli jakim jest kreowanie u nich refleksyjnej postawy wobec działań na rzecz rozwoju osobistego i zawodowego. Podkreśla tym samym działanie na rzecz rozwoju jednostkowego uczniów, szkoły oraz środowiska lokalnego⁷⁶.

Analiza raportów szkół specjalnych wskazuje na świadomość w środowisku praktyków przytoczonych powyżej myśli teoretycznych. Nauczyciele posiadają zgodne z wymogami placówek wykształcenie i ciągle doskonalą swoje umiejętności. Podejmowane są działania ukierunkowane na podnoszenie kwalifikacji dostosowane do potrzeb dzieci przebywających w placówkach edukacyjnych na wszystkich poziomach. Większość placówek ma również specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii, logopedii i rehabilitacji, których obecność w placówkach kształcenia specjalnego jest zasadna i konieczna. Szkoły nie posiadające w zespole specjalistów współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Dodatkowo placówki organizują systematyczne szkolenia zgodne z istniejącymi potrzebami, o których niestety nie ma mowy w raportach. W placówkach specjalnych wskazuje się dodatkowo obok specjalistycznego przygotowania bardzo wysoki poziom empatii i zaangażowania w proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Nauczyciele

⁷⁴ Za Wyczesany J., Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, [w:] Wyczesany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2002

⁷⁵ Wyczesany J., op. cit., s 89

⁷⁶ Bartuś E., Kompetencje nauczycieli w kontekście pracy z uczniem niepełnosprawnym, [w:] Wyczesany J., Dyduch E., Krakowska pedagogika specjalna, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010

specjalnych szkół podstawowych doskonali swój warsztat pod względem najnowszych trendów w pedagogice i terapii, nowych metod komunikacyjnych, nowinkach technicznych a nawet w medycynie. W gimnazjach specjalnych podkreśla się wymianę doświadczeń pomiędzy pedagogami oraz organizowanie dodatkowych szkoleń dla pracowników niepedagogicznych. Działanie takie ma na celu lepsze zrozumienie potrzeb uczniów oraz efektywną pracę w całej placówce. Placówki kształcenia zawodowego nie prezentują tak obszernych informacji na ten temat. Brak jest również danych o nauczycielach przedmiotów zawodowych. Mimo to prowadzone są kursy i szkolenia, a pedagodzy specjaliści wciąż się doskonalą.

Podobnie przedszkola integracyjne zatrudniają nauczycieli zgodnie z wymaganiami ministerialnymi. Doskonalenie ukierunkowane jest na potrzeby placówek, które często korzystają ze specjalistycznej pomocy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Kwalifikacje podnoszone są głównie w kierunku pogłębiania wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu oddziaływań rewalidacyjnych oraz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. W szkołach podstawowych integracyjnych brak jest danych na temat nauczyciela wspomagającego, jego funkcji oraz kwalifikacji. Doskonalenie zawodowe w tych placówkach nie ma uzasadnienia w raportach i nie odnosi się do potrzeb związanych z przebywającymi tam dziećmi z niepełnosprawnością. Gimnazja integracyjne stwarzają swoim nauczycielom możliwości rozwoju na różnego rodzaju kursach, warsztatach, szkoleniach zewnętrznych i wewnętrznych, seminariach, wymianach i stażach. Nie ma jednak informacji na temat korelacji proponowanych form doskonalenia z potrzebami niepełnosprawnej młodzieży.

Pamiętając, że do czynników mogących kształtować wymagania kwalifikacyjne zaliczyć można m.in. potrzeby rynku pracy, założenia dotyczące rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz istniejący system kształcenia pedagogów specjalnych. Nie zapominajmy, iż „regulatorem przeobrażeń, pozostającym w ścisłym związku z tymi zakresami jest refleksja i działania pedagogów specjalnych zmierzające do optymalizacji funkcjonowania osób niepełnosprawnych we wszystkich sferach życia”⁷⁷.

Infrastruktura materialna

⁷⁷ Parys K., Olszewski S., Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce, [w:] Krause A., Niepełnosprawność, Półrocznik Naukowy, Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej Nr 1, Gdańsk, 2009

Informacje dotyczące infrastruktury materialnej oraz organizacji i sposobu dostosowania budynku do możliwości osoby niepełnosprawnej określa Ustawa z dnia 7 lipca 1994 r. dotycząca prawa budowlanego. Jak wskazują specjaliści ma ona ostatecznie uregulować wszelkie kwestie związane z dostępnością budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych⁷⁸. Wskazania do organizacji budynku odszukać można również w Rozporządzeniu Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Szczegółowe dane zawarte w tych dokumentach w wielu przypadkach są niemożliwe do realizacji przez placówki edukacyjne choćby te adaptowane ze starego budownictwa.

Szczegółowe informacje na temat dostosowania środowiska fizycznego do potrzeb osób niewidomych oraz osób z dysfunkcją narządu ruchu możemy odnaleźć w publikacjach wydawniczych Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji. Zawarte tam dane odnoszą się do przytoczonych rozporządzeń i opisują informacje na temat dostosowania oświetlenia, kontrastu i koloru w pomieszczeniu, dźwięku, wielkości drzwi i ich budowy, umiejscowienia klamki, elementów wyposażenia wnętrza czy detali znajdujących się w nim. Określa się warunki dostępności budynku dla osoby z dysfunkcją narządu ruchu: jak powinny wyglądać schody zewnętrzne i wewnętrzne, kąty nachylenia pochylni i podjazdów, wielkość i dostępność drzwi oraz okien. Opisane są pomieszczenia użytkowe takie jak np. łazienka. Szczególną uwagę zwraca się na materiały, z których wykonane są podłogi. Wszystkie te elementy składają się na infrastrukturę materialną konieczną do bezpiecznego i wygodnego funkcjonowania osoby niepełnosprawnej w przestrzeni publicznej czyli również w szkole⁷⁹.

Nieodzownym elementem infrastruktury materialnej szkoły są specjalistyczne pomoce dydaktyczne, które powinny być dostosowane do rodzaju niepełnosprawności ucznia, jego możliwości oraz potrzeb. Sprzęt i środki dydaktyczne powinny być odpowiednio rozplanowane w klasie. Należy również pamiętać o miejscach do odpoczynku i spożywania posiłków w klasach młodszych.⁸⁰

⁷⁸ Budny J., Jak dostosować budynek, Stowarzyszenie przyjaciół integracji, Warszawa, 2004

⁷⁹ Nowak E., Budny J., Kowalski K., Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcją narządu ruchu, Wyd. Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji oraz Kowalski K., Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcją narządu wzroku, Wyd. Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji, Warszawa, 2008

⁸⁰ Por. Kłaczak M., Nowa koncepcja programu nauczania niesłyszących w pierwszym etapie edukacyjnym, [w:] Wyczesany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2002

Raporty wskazują, że większość placówek nie jest dostosowanych do uczniów z niepełnosprawnością. Potwierdzają się wyniki badań mówiące, że bariery architektoniczne wciąż są problemem placówek ogólnodostępnych, integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi⁸¹.

Specjalne przedszkola mogą pochwalić się nowoczesnym sprzętem oraz aparaturą wspierającą prowadzenie różnych terapii. Nie ma jednak informacji o dostosowaniu przestrzeni, pomieszczeń oraz otoczenia zewnętrznego do rodzaju niepełnosprawności dzieci przebywających w placówkach. W szkołach podstawowych zaznacza się informacje na temat likwidowania barier architektonicznych, nie ma jednak przesłanek w jaki sposób jest to realizowane. Wzbogacaniu zasobu pomocy dydaktycznych towarzyszy tworzenie nowych oddziałów oraz specjalistycznych sal do prowadzenia terapii, zwykle dyktowanych potrzebami uczniów. Raporty wskazują na rozdzźwięk w tej kwestii pomiędzy badanymi gimnazjami specjalnymi. Prezentowane są wyniki bardzo dobrze przystosowanych placówek oraz takie, gdzie brak jest podstawowych udogodnień dla osób z niepełnosprawnością. Wszystkie szkoły dążą jednak do polepszenia swoich warunków pracy, chcąc zapewnić młodzieży odpowiednią infrastrukturę materialną. Planowane są zakupy sprzętów oraz organizowane środki finansowe na remonty i przebudowy. W stosunku do szkół przysposabiających do zawodu mało jest informacji w kwestii dostosowania infrastruktury materialnej placówki do niepełnosprawności wychowanków. Na uwagę zasługuje organizacja zajęć w naturalnych warunkach w środowisku lokalnym, realizująca założenia przygotowania do samodzielnego życia. Odnaleźć można również wiadomości na temat internatów działających przy szkołach dla uczniów z odległych miejscowości.

W analizach dotyczących przedszkoli integracyjnych brak jest danych o dostosowaniu infrastruktury placówki do rodzaju niepełnosprawności dzieci. Prezentowane na wysokim poziomie wyposażenie materialne placówek nie ma odzwierciedlenia w charakterze niepełnosprawności przebywających tam dzieci. W szkołach podstawowych uwidocznione są informacje na temat wyposażenia placówki w pomoce dydaktyczne. Urządzenia multimedialne, oprogramowanie oraz wysoko wyposażone pracownie. Nie ma jednak danych na temat wykorzystania ich względem uczniów z niepełnosprawnością. Podobna sytuacja

⁸¹ Chrzanowska I., Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym, [w:] Bielska-Łach M., Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Jana Pańczyka, Wyd. APS, Warszawa, 2009, s. 393

odnotowywana jest w raportach szkół gimnazjalnych, tu zaznacza się organizowanie gabinetów do zajęć indywidualnych, również bez informacji na temat wykorzystania ich w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji, rewalidacji indywidualnej oraz wsparcia rozwoju

Jak podaje Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. szkoła ma zapewnić „opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”. Możliwość kształcenia w szkołach ogólnodostępnych (pełna integracja), integracyjnych (częściowa integracja) oraz specjalnych (model segregacyjny) regulują przepisy dotyczące kształcenia specjalnego przysługującego dziecku na podstawie orzeczenia wydawanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Zadaniem wymienionych szkół jest doprowadzenie rozwoju ucznia niepełnosprawnego do jak najwyższego poziomu rozwoju w granicach jego indywidualnych możliwości, przysposobienie do pracy oraz udziału w życiu społecznym. Zadania te, jak pisze J. Wyczęsany, szkoła specjalna realizuje poprzez rewalidację: fizyczną, psychiczną, społeczną i zawodową jednostki. Tylko przy maksymalnym usprawnianiu niezaburzonych funkcji psychofizycznych i równoczesnym korygowaniu oraz kompensowaniu niedostatków rozwojowych, możliwe jest osiągnięcie pozytywnych rezultatów tak pojętej rewalidacji⁸².

Jak pisze Teresa Oleńska – Pawlak „czynności diagnostyczne tworzą nie tylko podstawę procesu rewalidacji indywidualnej, ale są powtarzalnymi działaniami, z kolei zadania diagnostyczne i terapeutyczne przenikają się wzajemnie tworząc kontinuum, w którym facylitorem i moderatorem winien być pedagog specjalny”⁸³. Rewalidacja indywidualna jak piszą M. Kłaczak i P. Majewicz stanowi istotny element współczesnej praktyki psychopedagogicznej w zakresie wspierania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W oparciu o diagnozę potrzeb dziecka, możliwości i barier rozwojowych wyznacza się

⁸² Za Dyduch E., Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej, [w:] Wyczęsany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2002, s. 93 – 94

⁸³ Oleńska – Pawlak T., Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych [w:] Kłaczak M., Majewicz P., Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 8

kierunki działania, a także metody pracy w aspekcie edukacyjnym i terapeutycznym⁸⁴. Zajęcia z zakresu rewalidacji indywidualnej jak podaje Ewa Dyduch polegają na:

- rozwijaniu możliwości umysłowych, uwzględniając mechanizmy kompensacji,
- wyrównywaniu deficytów rozwojowych,
- kształtowaniu osobowości dziecka,
- kształtowaniu pozytywnego i realnego pojęcia o sobie i własnych możliwościach.

Do zadań rewalidacji indywidualnej należy wspomaganie pracy rewalidacyjnej prowadzonej w trakcie zajęć dydaktycznych oraz poszerzanie o niemożliwe do zrealizowania w toku nauczania, w klasie, elementy⁸⁵. Należy zatem pamiętać o konieczności współpracy między nauczycielami pracującymi z uczniem. Zakwalifikowanie ucznia do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych nie zwalnia nauczyciela – wychowawcy z obowiązku podejmowania w stosunku do niego działań specyficznych. Jak wskazuje Piotr Majewicz głównie powinny one polegać na realizowaniu zasady indywidualizacji podczas pracy w klasie. Tylko ujednolicenie działań terapeutycznych może dać podstawę do osiągnięcia sukcesu⁸⁶.

W przypadku placówek specjalnych na każdym etapie edukacyjnym mocno zaakcentowany jest element diagnozy. Analizowane placówki specjalne na wszystkich etapach edukacyjnych prowadzą pogłębioną i permanentną diagnozę możliwości swoich uczniów. Metody rewalidacyjne dostosowane są do specyfiki zaburzeń dziecka i ucznia niepełnosprawnego. Na wszystkich poziomach nauczania stosuje się różnorodne metody pracy, opierając edukację na zasadzie pogłębienia i powiązania teorii z praktyką. Uczniowie objęci są specjalistyczną opieką na zajęciach oraz w ciągłym kontakcie z pedagogiem. Wszelkie działania zaplanowane są w programach i poddawane systematycznej ewaluacji, w celu wprowadzania koniecznych zmian. Gimnazja specjalne dodatkowo zwracają uwagę na działania rewalidacyjne o charakterze przygotowania do podejmowania ról społecznych i zawodowych. Prowadzone są różnego rodzaju warsztaty i spotkania mające na celu pomoc

⁸⁴ Op. cit. s. 5

⁸⁵ Dyduch E., Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej, [w:] Wyczasany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2002, por. Dyduch E., Kłaczak M., Maciuba D., Formy pomocy specjalnej uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej i specjalnej, [w:] Rakowska A., Baran J., Dylematy pedagogiki specjalnej, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2000

⁸⁶ Majewicz P., Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, [w:] Kłaczak M., Majewicz P., Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 32

w kreowaniu dalszej drogi życia i samorozwoju. Efekty pracy są monitorowane, a wyciągane wnioski wprowadzane do kolejnych działań. Placówki przygotowujące do zawodu dodatkowo organizują liczne turnusy rehabilitacyjne. Otwierane są kierunki kształcenia dostosowane do możliwości osób z niepełnosprawnością. Tworzone są programy wykorzystujące zainteresowania i uzdolnienia wychowanków.

W raportach z przedszkoli integracyjnych zwraca się uwagę na brak formalnie zdiagnozowanych problemów rozwojowych dzieci przychodzących do placówki. Zapewnia się im wielospecjalistyczną opiekę oraz organizuje zespoły diagnostyczno – rewalidacyjne. Są to działania wynikające z rozporządzenia o organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Praca nauczycieli skupia się na rozwijaniu wszystkich sfer. W pracy stosuje się różne, dobrane do możliwości dzieci metody i ich elementy. Projektowane są programy rewalidacyjne. Dzieci mogą również uczestniczyć w zajęciach wspierających mocne strony. Prowadzona jest ewaluacja pracy. Nie ma jednak danych na temat zajęć rewalidacyjnych oraz prowadzenia zajęć z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, które zgodnie z rozporządzeniem organizuje się do czasu podjęcia nauki w szkole. Raporty integracyjnych szkół podstawowych zawierają dane na temat indywidualizacji nauczania skoncentrowanego na uczniu i określonych na drodze wielokierunkowej diagnozy potrzebach. Uwzględnia się zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach. Dla uczniów konstruowane są indywidualne programy edukacyjno – terapeutyczne. W niektórych analizach odnajduje się dane na temat wsparcia terapii oraz stosowania innowacyjnych rozwiązań. W gimnazjach integracyjnych raporty nie uwzględniają informacji związanych z prowadzeniem zajęć rewalidacyjnych w grupach integracyjnych. Brak jest przesłanek o prowadzeniu diagnozy oraz tworzeniu i dostosowywaniu programów edukacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, choć wiadomo, że jest to obowiązek placówek wynikający z rozporządzenia.

Działalność na rzecz integracji i/lub inkluzji

W zakresie zmiany kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnością przyczyniło się wprowadzenie, w proces wychowania i nauczania tych osób, idei integracji⁸⁷. Jak pisze Kościelak, integracja rozumiana jest jako interdyscyplinarne, zintegrowane działanie mające

⁸⁷ Skalbiana B., Integracja w edukacji – szansa czy konieczność?, [w:] Klaczak M., Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2010

na celu rehabilitację osób niepełnosprawnych⁸⁸. Termin ten stosowany w odniesieniu do edukacji określa wspólne kształcenie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Integracyjny system kształcenia specjalnego, jak pisał Aleksander Hulek polega na nauczaniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i osób dorosłych z odchyleniami od normy w szkołach ogólnodostępnych i innych placówkach oświatowych z uwzględnieniem ich potrzeb oraz zaspokajając je odrębnymi zabiegami służbami i świadczeniami⁸⁹. W literaturze wyróżnia się dwie koncepcje integracji: integrację pełną i integrację niepełną. Pierwsza z koncepcji stworzona i upowszechniona została przez profesora A. Hulka. Wyraża ona się w dążeniach do umożliwienia niepełnosprawnym prowadzenia życia normalnego. Zakłada udostępnienie wszystkich instytucji kształcenia, pracy, kultury i rekreacji osobom niepełnosprawnym na równi z pełnosprawnymi oraz udzielania im różnych rodzajów pomocy specjalnej w ich środowisku⁹⁰. Koncepcja ta wiąże się z organizowaniem dla osób niepełnosprawnych różnych form pomocy specjalnej zarówno w nauce jak i społecznym przystosowaniu w przedszkolach, szkołach, ośrodkach wychowawczych i internatach, ogólnie dostępnych. Druga koncepcja integracji, określana również jako koncepcja integracji częściowej, polega na „dopełnieniu społeczeństwa osobami niepełnosprawnymi”. W szkolnictwie oznacza włączenie tylko dzieci z zaburzeniami rozwojowymi o mniejszym ograniczeniu sprawności lub częściowo zrewalidowanych do istniejących struktur. Takie działanie wiąże się z koniecznością modyfikowania procesu usprawniania dzieci i młodzieży w placówkach segregacyjnych przez wprowadzanie sytuacji, dających możliwość uczniom niepełnosprawnym przebywania w środowisku osób pełnosprawnych, nawiązywania z nimi kontaktów oraz odbywania wspólnych zajęć, zabawy i pracy. Zwolennicy integracji częściowej: O. Lipkowski, M. Doroszevska, Z. Sękowska uznają, że ta koncepcja integracji wychodzi naprzeciw możliwościom i potrzebom dzieci niepełnosprawnych.

W ocenie M. Kościelskiej koncepcja integracji częściowej, jest łatwiejsza w realizacji pod względem organizacyjnym i finansowym. Integracja ta została wprowadzona w dużej części

⁸⁸ Kościelak R., Psychologiczne uwarunkowania nauczania i wychowania integracyjnego, [w:] Dykciak W., Szychowiak B., Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej, Wyd. Naukowe UAM Poznań, 2002

⁸⁹ za Skalbanią B., Integracja w edukacji – szansa czy konieczność?, [w:] Klaczak M., Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2010, s. 45

⁹⁰ Hulek A., Pedagogika rewalidacyjna, Wyd. PWN, Warszawa, 1980

do tradycyjnego szkolnictwa specjalnego co spowodowało przemiany wyrażające się przede wszystkim w:

- otwarciu się szkół i ośrodków specjalnych do środowiska społecznego, nawiązywaniu bliskich kontaktów z rodzicami dzieci i włączanie rodziców w proces rewalidacji dzieci;
- umożliwieniu dzieciom przebywającym w ośrodkach specjalnych jak najczęstszych powrotów do domu rodzinnego w celu zmniejszania ich społecznej izolacji;
- włączaniu grup dzieci – uczniów szkół specjalnych – w różne formy działalności w środowisku lokalnym i na rzecz tego środowiska, by pozytywnie zaznaczyć ich obecność⁹¹.

Obie koncepcje społecznej integracji przyzwalają na różnorodność jej form. Należy jednak pamiętać, że stopień integracji dziecka powinien zależeć od poziomu jego sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej, od jego przygotowania i gotowości do kontaktu i współdziałania z innymi oraz od przygotowania personelu i warunków, jakie można mu zapewnić w określonych formach integracji⁹². Różnorodność form kształcenia integracyjnego zależy od czynników, wśród których należy wymienić:

- stopień integracji dzieci i młodzieży,
- organizację placówki,
- różny charakter pracy prowadzonej w placówce.

Społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych dokonuje się w rodzinie, w przedszkolu i szkole oraz w środowisku lokalnym. Obejmuje więc ona proces socjalizacji dziecka w społeczeństwie osób dorosłych i dzieci, natomiast edukacja inkluzyjna przyjmowana jest za nowy paradygmat kształcenia niesegregacyjnego i bywa określana również mianem włączania lub asymilacji⁹³. Jak twierdzi Jadwiga Oleksy ten sposób nauczania jest próbą rozwiązania problemów wewnątrzsystemowych ujawniających się w obrębie publicznego systemu edukacji. W opracowaniu na temat edukacji inkluzyjnej wyróżnia cztery zjawiska wskazujące na konieczność zmiany edukacji integracyjnej na inkluzyjną⁹⁴. Jak pisze Viktor Lechta „w

⁹¹ Bogucka J., Kościelska M., Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia, CPP-P MEN, 1996

⁹² Hulek A., 1980, op. cit.

⁹³ Sobol E., Słownik wyrazów obcych, Wyd. PWN, Warszawa, 2002

⁹⁴ Oleksy J., Edukacja inkluzyjna – pomiędzy szansą a zagrożeniem, [w:] Gajdzika Z., Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, Oficyna Wydawnicza „humanista”, Sosnowiec, 2011

uproszczony sposób można powiedzieć, że integracja wymaga większego przystosowania dziecka do szkoły, podczas gdy celem inkluzji jest dostosowanie środowiska edukacyjnego do dziecka⁹⁵. Inkluzja implikuje reformę szkolnictwa w szerokim zakresie dotyczącym ocenienia i tworzenia grup uczniowskich. Za swój cel przyjmuje akceptację różnorodności w odniesieniu do: płci, rasy, narodowości, języka, pochodzenia społecznego, poziomu realizacji zadań oraz poziomu niepełnosprawności⁹⁶.

Analizując raporty ewaluacyjne i dane w nich zawarte na temat realizacji idei omówionych rodzajów edukacji należy pamiętać, że każdy uczeń to swoiste indywiduum, ważny element w edukacji inkluzyjnej, która jest szansą na lepszy rozwój wszystkich dzieci⁹⁷.

W placówkach specjalnych nauczania przedszkolnego odnajduje się ograniczoną ilość bezpośrednich informacji o działalności na rzecz integracji. Z raportów można wyczytać, że za główny cel przyjmuje się samodzielność w funkcjonowaniu społecznym. Wyjścia i wycieczki oraz współpraca z partnerami społecznymi wprowadza dzieci w świat pełnosprawnych. Specjalne szkoły podstawowe prowadzą programy eliminacji niepożądanych zachowań oraz wzmacniania pozytywnych reakcji. Promocja specjalnego szkolnictwa dokonywana jest podczas uroczystości lokalnych, pikników czy dni integracji. Prowadzona jest również współpraca z instytucjami państwowymi, a wszelkie działania prowadzone są przy współudziale personelu placówki. Zwracana jest również uwaga na używane słownictwo, które ma nie pozwolić odczuć uczniom niepełnosprawnym swoją „inność”. Gimnazja specjalne swoją działalność związaną z integracją realizują głównie przez współpracę z partnerami edukacyjnymi, udział w konkursach oraz olimpiadach. Natomiast szkoły przysposabiające do pracy skupiają się na pełnej integracji społecznej. Wspólnie z partnerami organizowane akcje promujące ideę integracji angażują uczniów niepełnosprawnych do działania na tym polu.

W przedszkolach integracyjnych działalność na rzecz integracji prowadzona jest systematycznie z uwzględnieniem środowiska lokalnego. Placówki biorą udział w programach mających na celu niwelowanie nierówności społecznych. Dbą się o dobre

⁹⁵ Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] Wyczęsany J., Dyduch E., *Krakowska pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2010, s. 30

⁹⁶ za op. cit.

⁹⁷ Czyż A., *Od segregacji po inkluzję - refleksje*, [w:] *W drodze ku dorosłości – wyzwania i szanse dla procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, red S. Kurzeja, M. Penczka, Wyd. Gnome, Katowice 2014 s. 142- 159

samopoczucie każdego dziecka i prowadzi działania na rzecz tolerancji oraz poszanowania. W przedszkolach nie diagnozuje się przemocy ani dyskryminacji osób niepełnosprawnych. W szkołach podstawowych duży nacisk kładziony jest na działania antydyskryminacyjne, promuje się bezpieczeństwo. Organizowane charytatywne akcje ukierunkowane są na tolerancję, szacunek i pomoc. Nie zwraca się jednak uwagi na całościowe funkcjonowanie systemu integracji, nie ma również danych na temat funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych w tego typu placówce. Gimnazja specjalne większy nacisk kładą na ograniczenie przemocy niż na integrację. Część placówek zakłada nawet tworzenie oddziałów integrujących właśnie w tym celu. Pojawiają się również nieliczne informacje na temat wspierania aktywności osób niepełnosprawnych.

Współpraca z rodzicami

Wielokrotnie podkreślane w literaturze problemy posiadania dziecka z niepełnosprawnością mają ogromny wpływ na funkcjonowanie rodziny. Trudności natury emocjonalnej, wychowawczej i społecznej, jak również zakłócenia w dotychczasowym funkcjonowaniu rodziny silnie odbijają się na rodzicach. Dezorganizacja stosunków rodzinnych prowadzi do trudności w emocjonalnym podejściu rodziców do dziecka co łączy się ze stosowaniem nieprawidłowych metod wychowawczych. Jak wskazuje Andrzej Twardowski rodzina nie potrafi samodzielnie rozwiązać trapiących ją problemów i potrzebuje skutecznej pomocy z zewnątrz⁹⁸. Nie ulega zatem wątpliwości, że współpraca w placówkach oświatowych nauczycieli z rodzicami dzieci z zaburzeniami, stanowi istotny element pracy szkoły oraz warunek osiągania pozytywnych rezultatów w procesie terapeutyczno-wychowawczym⁹⁹. W takiej relacji rodzic – nauczyciel z obydwu stron rodzą się oczekiwania. Rodzice pragną być wysłuchani, zrozumieni, zaakceptowani oraz pragną widocznych i szybkich efektów, rzetelnej informacji o dziecku, przejęcia odpowiedzialności, dyspozycyjności specjalistów oraz pomocy socjalnej i porady prawnej. Nauczyciele oczekują natomiast współpracy, otwartości, większego zainteresowania potrzebami i możliwościami dziecka oraz systematycznej pracy

⁹⁸ Twardowski A., Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych, [w:] Obuchowska I., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa, 1991

⁹⁹ Kaja B., Zarys terapii dziecka, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, 2001

rodziców w domu według zaleceń terapeutów¹⁰⁰. Skuteczną formą pedagogizowania rodziców są wskazówki i porady udzielane przez wychowawców i nauczycieli. Za cenne przyjmuje się systematyczne zebrania klasowe rodziców z udziałem specjalistów, dające możliwość wymiany doświadczeń oraz uzyskania fachowych porad. Do innych form pedagogizacyjnych szkoły zalicza się również biblioteki dla rodziców, gazetki ściennie oraz kontaktowanie się z rodzicami za pomocą dzienniczków ucznia lub specjalnych zeszytów, w których odnotowuje się uwagi i zalecenia¹⁰¹.

Na podobne działania wskazują również rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej jak choćby rozporządzenie z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, zalecające organizowanie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń dla rodziców przez wychowawców klas i specjalistów. Wskazuje się również na konieczność określenia działań wspierających rodziców ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁰².

Przedszkola specjalne współpracę z rodzicami realizują w sposób podmiotowy. Proponuje się rodzicom wieloaspektowe wsparcie, wiedzę oraz zachęca się do angażowania w sprawy przedszkola. Zauważany jest fakt konieczności prowadzenia współpracy celem lepszej terapii dziecka. Szkoły podstawowe wskazują na zasadę trójpodmiotowości. Programy terapii konstruowane są w porozumieniu z rodzicami, a terapeuci przekazują zadania do pracy w domu. Panuje nastawienie na edukację rodziców i promowanie w nich postawy odpowiedzialności za własne dziecko. Szkoły pomagają rodzinom w sytuacjach trudnych. Gimnazja specjalne określają rodzica jako partnera w oddziaływaniach skierowanych na pomoc uczniowi. Uwzględniana jest opinia rodziców w programach edukacyjnych i koncepcjach terapeutycznych. Organizowane są szkolenia dla rodziców. W szkołach przysposabiających do zawodu podobnie jak pozostałe przyjmują zasadę współpracy

¹⁰⁰ Sitarczyk M., *Praca z dzieckiem dysfunkcją wzroku*, [w:] Klaczak M., Majewicz P., *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2006

¹⁰¹ Twardowski A., op. cit

¹⁰² por. Rozporządzenie MEN z dnia 18 stycznia 2005 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (§5.1, 5),

por. Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z 2002 r. Nr 10, poz. 96, z 2003 r. Nr 146, poz. 1416, z 2004 r. Nr 66, poz. 606, z 2005 r. Nr 10, poz. 75 oraz z 2007 r. Nr 35, poz. 222)

partnerskiej z rodzicem. Organizowane są szkolenia i spotkania edukacyjne i socjalizujące, których efektem jest zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

W raportach analizowanych przedszkoli integracyjnych wskazuje się na silnie rozwijającą się współpracę rodziców z placówkami. Prowadzone są działania na rzecz edukacji i rozwoju rodziców. W szkołach podstawowych nie umieszczono informacji o współpracy z rodzicami dzieci niepełnosprawnych. Raporty zawierają tylko ogólne informacje wskazujące na zaangażowanie wszystkich rodziców w proces edukacji. Podobnie jak w szkołach podstawowych, gimnazja integracyjne prowadzą współpracę z rodzicami. W raportach jednak nie odnajduje się informacji związanych ze współpracą z rodzicami dzieci niepełnosprawnych.

Współpraca z poradniami

Współpraca z sojusznikami spoza ośrodka jest bardzo istotnym elementem pracy każdej placówki oświatowej. Porozumienie, kontakty i wymiana informacji są kluczowymi elementami prawidłowego działania oddziaływań edukacyjnych. Wsparcia choćby merytorycznego w tym kierunku zapewniają poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli¹⁰³.

Raporty wskazują na współpracę placówek specjalnych na wszystkich etapach edukacyjnych z instytucjami takimi jak choćby poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W przedszkolach specjalnych często jest to ograniczona współpraca ze względu na fakt posiadania w swoich placówkach wymaganych specjalistów. Część dodatkowych zajęć z wykorzystaniem współpracy z innymi instytucjami jest organizowana na terenie placówek odpłatnie. Szkoły podstawowe prowadzą dodatkowo współpracę z placówkami medycznymi oraz ośrodkami pomocy społecznej. W raportach nie pojawiają się jednak informacje na temat charakteru tych współpracy. Również specjalne gimnazja prowadzą współpracę z poradniami, placówkami pomocowymi, medycznymi i społecznymi oraz bibliotekami czy Uniwersytetami. Współdziałanie to nastawione jest na zdobywanie wiedzy, nabywanie kompetencji, poszerzanie oferty terapeutycznej oraz pomoc w diagnozowaniu. Szkoły przygotowujące do zawodu dodatkowo poza już wymienionymi na pozostałych szczeblach nauczania

¹⁰³ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§17)

współpracują z prywatnymi firmami i przedsiębiorcami organizując tym samym miejsca praktyk zawodowych oraz pomoc finansową w celu rozwoju infrastrukturalnego placówki.

Placówki integracyjne podobnie do specjalnych mogą pochwalić się czynną współpracą z sojusznikami z zewnątrz. W przedszkolach integracyjnych prowadzona jest współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi na zasadzie pomocy w konkretnych przypadkach. Placówki korzystają z tej pomocy sprawach diagnozowania, poradnictwa, terapii, edukacji i monitorowania procesów rewalidacyjnych. Nie ma jednak danych dotyczących zakresu tej współpracy. Podobnie dzieje się w szkołach podstawowych, gdzie dodatkowo placówki podejmują współpracę z fundacjami, ośrodkami pomocowymi oraz Uniwersytetami. W niektórych przypadkach szkoły korzystają z infrastruktury innych placówek podczas prowadzenia zajęć specjalistycznych. Gimnazja integracyjne również podejmują wspomnianą współpracę. W raportach nie ma natomiast danych jak owa współpraca odnosi się do wspierania ucznia z niepełnosprawnością.

Wnioski z jakościowej analizy interpretacyjnej efektów ewaluacji zewnętrznej specjalnych i integracyjnych placówek oświatowych województwa małopolskiego

Z analizy wyników raportów ewaluacyjnych będących implikacją prowadzonych diagnoz sytuacji placówek oświatowych województwa małopolskiego przez Krakowskie Kuratorium oświaty sformułowano następujące wnioski:

Placówki specjalne

- Prowadzone ewaluacje przedszkoli i szkół specjalnych w województwie małopolskie obejmują bardzo małą liczbę placówek;
- W badaniach uwzględniono głównie placówki zajmujące się dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną oraz sprzężoną;
- Narzędzia zastosowane do oceny nie uwzględniają specyfiki pracy placówki dyktowanej rodzajem niepełnosprawności uczniów;
- Raportowane specjalne placówki edukacyjne działają zgodnie z ustawami i rozporządzeniami regulującymi kwestię edukacji i opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym;

- W ocenie placówek edukacyjnych uwzględnia się opinie i/lub obserwacje uczniów oraz oceny rodziców;
- Placówki specjalne uzyskują wysokie i bardzo wysokie oceny w raportach ewaluacyjnych w badanych i analizowanych obszarach i wymaganiach;
- Placówki specjalne ukierunkowują swoje oddziaływania zgodnie z charakterem niepełnosprawności podopiecznych;
- Podstawą dla prowadzenia działań edukacyjnych i rewalidacyjnych jest dogłębna diagnoza rozwoju dziecka z uwzględnieniem specyfiki niepełnosprawności;
- Placówki uwzględniają potrzeby podmiotów w planowaniu oddziaływań edukacyjnych;
- Placówki specjalne zatrudniają wysokowyspecjalizowaną kadrę nauczycieli pedagogów i terapeutów, adekwatnie przeszkolonych do potrzeb i specyfiki funkcjonowania uczniów;
- Kadra pedagogiczna permanentnie podnosi własne kwalifikacje, zgodnie z aktualnymi potrzebami i wymaganiami podopiecznych;
- Przygotowanie placówek specjalnych jest adekwatne do potrzeb i charakteru niepełnosprawności uczniów zarówno pod kątem wyposażenia w pomoce/środki dydaktyczne jak i infrastrukturę środowiskową;
- Plany pracy uwzględniają potrzeby i możliwości dzieci, są przygotowywane zgodnie z zasadą indywidualnego podejścia, dostosowane są do charakteru niepełnosprawności, potrzeb i możliwości podmiotów;
- Programy edukacyjne i terapeutyczne uwzględniają konieczne modyfikacje programowe, są aktualizowane i dostosowywane zgodnie z wynikami permanentnie prowadzonych diagnoz skuteczności prowadzonych oddziaływań;
- Otoczenie dziecka wspiera jego rozwój, stwarza odpowiednie warunki;
- Placówki specjalne ukierunkowane są na trójpodmiotowość w procesie edukacyjnym, dążą do włączenia rodzin w prace na rzecz rozwoju dziecka;
- Charakter funkcjonowania placówek specjalnych wymusza podziały i ogranicza procesy włączeniowe, jednak prowadzi się tu działania na rzecz integracji i inkluzji społecznej;
- Placówki specjalne współpracują ze środowiskiem lokalnym, prowadzą akcje promujące inicjują działania na rzecz wzajemnego poznania; korzystają pomocy partnerów;

- Placówki edukacyjne w ograniczony sposób korzystają z zasobów innych poradni – dysponują wyszkoloną kadrą specjalistów oraz bogatą ofertą oddziaływań edukacyjnych i rehabilitacyjnych.

Placówki integracyjne

- Prowadzone ewaluacje przedszkoli i szkół integracyjnych nie uwzględniają charakteru organizacyjnego placówki;
- W raportach brakuje informacji na temat podmiotów objętych systemem integracyjnym;
- Narzędzia zastosowane do oceny nie uwzględniają specyfiki pracy placówki integracyjnej, jak również rodzaju niepełnosprawności uczniów objętych systemem integracyjnym;
- Ocena placówek integracyjnych jest zależna od badanego aspektu, jednak z tendencją do słabej, warunkowana głównie poziomem edukacji; najlepiej ocenione są przedszkola, najslabiej gimnazja;
- W ocenie placówek edukacyjnych nie uwzględnia się opinii i/lub obserwacji stricte uczniów niepełnosprawnych oraz ewaluacji dokonanej przez ich rodziców;
- Raporty z placówek integracyjnych nie zawierają charakterystyki uczniów objętych systemem integracyjnym;
- Raporty z placówek integracyjnych nie zawierają informacji na temat ukierunkowywania oddziaływań na charakter niepełnosprawności podopiecznych;
- Podstawą dla prowadzenia działań edukacyjnych i rewalidacyjnych jest dogłębna diagnoza rozwoju wszystkich dzieci, raporty zawierają ograniczoną ilość informacji na temat diagnozy stricte dziecka niepełnosprawnego;
- Placówki uwzględniają potrzeb podmiotów w planowaniu oddziaływań edukacyjnych, nie zawierają informacji na temat pracy z dzieckiem objętym systemem integracyjnym;
- Raporty nie uwzględniają informacji na temat zatrudnienia nauczycieli wspomagających, adekwatnością ich przygotowania do specyfiki funkcjonowania i wymagań stawianych przez dziecko niepełnosprawne;
- Kadra pedagogiczna permanentnie podnosi własne kwalifikacje, zgodnie z aktualnymi potrzebami i wymaganiami szkoły, lecz raporty nie zawierają informacji czy

poszerzanie i pogłębianie wiedzy dyktowanie jest i czy uwzględnia potrzeby niepełnosprawnych podopiecznych;

- Raporty uwzględniają ograniczoną ilość informacji na temat przygotowania placówek integracyjnych do potrzeb i charakteru niepełnosprawności uczniów zarówno pod kątem wyposażenia w pomoce/środki dydaktyczne jak i infrastrukturę środowiskową;
- Plany pracy uwzględniają potrzeby i możliwości dzieci, są przygotowywane zgodnie z zasadą indywidualnego podejścia, lecz nie wiadomo czy dostosowane są do charakteru niepełnosprawności, potrzeb i możliwości podmiotów objętych systemem integracyjnym;
- Programy edukacyjne i terapeutyczne uwzględniają konieczne modyfikacje programowe, są aktualizowane i dostosowywane zgodnie z wynikami permanentnie prowadzonych diagnoz skuteczności prowadzonych oddziaływań, nie wiadomo jednak w jaki sposób działania te prowadzi się w kontekście dzieci niepełnosprawnych;
- Placówki integracyjne nie są ukierunkowane na trójpodmiotowość w procesie edukacyjnym, jednak dążą do włączenia rodzin w prace na rzecz rozwoju dzieci, raporty nie zawierają informacji na temat współpracy rodziców dziecka niepełnosprawnego z gronem pedagogicznym i terapeutycznym;
- Charakter funkcjonowania placówek integracyjnych służy ograniczaniu podziałów społecznych i promowaniu procesów włączeniowych;
- Placówki integracyjne współpracują ze środowiskiem lokalnym, prowadzą akcje promujące inicjują działania na rzecz wzajemnego poznania; korzystają pomocy partnerów;
- Placówki integracyjne w ograniczony sposób korzystają z zasobów innych poradni – deklarują współpracę w ograniczony sposób definiując jej charakter.

Porównanie placówek

- Szkolnictwo specjalne ukierunkowuje oddziaływania na podmiot i jego rozwój, szkolnictwo integracyjne na efekty edukacji wyrażane głównie w ocenach egzaminacyjnych;
- Raporty wskazują, iż w szkołach specjalnych najważniejsze jest niepełnosprawne dziecko, podczas gdy w szkołach integracyjnych nie definiuje się nawet charakteru niepełnosprawności; implikacja: istnieje ograniczona możliwość formułowania sądów na temat sytuacji dziecka niepełnosprawnego w szkolnictwie integracyjnym;

- W szkołach specjalnych każdy etap edukacji dziecka jest ukierunkowany na wszechstronny rozwój podmiotu, w placówkach integracyjnych rozwój dziecka stanowi główne założenia oddziaływań przedszkolnych, pozostałe szczeble edukacji kładą nacisk na osiągnięcia dydaktyczne;
- Szkoły specjalne dysponują większą ilością dostosowanego do specyfiki funkcjonowania sprzętu oraz wyspecjalizowaną kadrą dydaktyków;
- Raporty nie diagnozują specyfiki zatrudniania kadry dydaktycznej w szkołach integracyjnych;
- Szkoła specjalna, mimo iż oparta o system segregacyjny znacznie bardziej kładzie nacisk na działalność integracyjną niż szkoła integracyjna, która jak wynika z raportów, bardzo często integrację ogranicza tylko do struktury organizacyjnej szkoły.

Wskazówki dla prowadzenia dalszych ewaluacji

Aby móc prowadzić rzetelne i trafne oceny funkcjonowania osób niepełnosprawnych w placówkach edukacyjnych, proces badawczy musi zostać skorygowany. Podstawowe kierunki modyfikacji powinny obejmować następujące działania:

- Należy badaniami objąć większą ilość placówek specjalnych;
- Należy badaniami objąć placówki dedykowane dzieciom z różnymi niepełnosprawnościami;
- Należy każdorazowo definiować niepełnosprawność dla prowadzenia oceny adekwatności podejmowanych działań edukacyjnych;
- Należy zidentyfikować placówki kształcące dzieci w systemie inkluzyjnymi poddać je adekwatnej ewaluacji;
- Należy dostosować narzędzia badawcze ze względu na poziom, rodzaj placówki edukacyjnej oraz dodać moduł oceny poświęcony stricte rodzajowi niepełnosprawności w kontekście przygotowania procesu edukacyjnego adekwatnie do potrzeb podmiotów;
- Konieczne jest wydzielenie w ocenie jakości kształcenia etapu edukacji wczesnoszkolnej w obrębie szkół podstawowych, szczególnie dysponując wiedzą na temat odroczeń obowiązku edukacyjnego spowodowanego

trudnościami rozwojowymi oraz obejmowaniem edukacją szkolną dzieci sześciolatek;

- Należy w ocenach palcówek w szczególności uwzględniać zdanie i opinie osób niepełnosprawnych oraz ich rodziców;
- W ocenie uwzględnić działalność na rzecz integracji i inkluzji oraz zapobiegania marginalizacji i dyskryminacji osób niepełnosprawnych.
- Należy zwrócić baczną uwagę na korelację ocen jakościowych i ocen na skali A-E poszczególnych obszarów/wymagań;
- Należy zadbać o odpowiednie przeszkolenie ewaluatorów pod kątem specyfiki funkcjonowania palcówek specjalnych i integracyjnych.

Literatura

6. Bartuś E., Kompetencje nauczycieli w kontekście pracy z uczniem niepełnosprawnym, [w:] Wyczęsany J., Dyduch E., Krakowska pedagogika specjalna, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010
7. Bogucka J., Kościelska M., Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia, CPP-P MEN, Warszawa 1996
8. Brzezińska A., Dzieci z trudnościami w uczeniu się [w:] Obuchowska I., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1991
9. Budny J., Jak dostosować budynek, Stowarzyszenie przyjaciół integracji, Warszawa 2004
10. Chrzanowska I., Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym, [w:] Bielska-Lach M., Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Jana Pańczyka, Wyd. APS, Warszawa 2009
11. Czyż A., Od segregacji po inkluzję - refleksje, [w:] W drodze ku dorosłości – wyzwania i szanse dla procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, red S. Kurzeja, M. Penczka, Wyd. Gnome, Katowice 2014
12. Dyduch E., Kłaczak M., Maciuba D., Formy pomocy specjalnej uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej i specjalnej, [w:] Rakowska A., Baran J., Dylematy pedagogiki specjalnej, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000

13. Dyduch E., Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej, [w:] Wyczesany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002
14. Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989
15. Hulek A., Pedagogika rewalidacyjna, Wyd. PWN, Warszawa 1980
16. Hulek A., Teoria i praktyka w rehabilitacji inwalidów, Warszawa 1969
17. Kaja B., Zarys terapii dziecka, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001
18. Klaczak M., Nowa koncepcja programu nauczania niesłyszących w pierwszym etapie edukacyjnym, [w:] Wyczesany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002
19. Kościelak R., Psychologiczne uwarunkowania nauczania i wychowania integracyjnego, [w:] Dykcik W., Szychowiak B., Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej, Wyd. Naukowe UAM Poznań 2002
20. Lechta V., Pedagogika integracyjna kontra inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice, [w:] Wyczesany J., Dyduch E., Krakowska pedagogika specjalna, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2010
21. Majewicz P., Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, [w:] Klaczak M., Majewicz P., Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006
22. Nowak E., Budny J., Kowalski K., Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcją narządu ruchu, Wyd. Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji oraz Kowalski K., Mieszkanie dostępne dla osób z dysfunkcją narządu wzroku, Wyd. Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008
23. Oleksy J., Edukacja inkluzyjna – pomiędzy szansą a zagrożeniem, [w:] Gajdzika Z., Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, Oficyna Wydawnicza „humanista”, Sosnowiec 2011
24. Oleńska – Pawlak T., Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych [w:] Klaczak M., Majewicz P., Diagnoza i rewalidacja

- indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006
25. Oleńska-Pawlak T., Kompetencja pedagoga specjalnego, [w:] Wyczesany J., Kosętko H., System kształcenia pedagogów specjalnych, Kraków 1997
 26. Pańczyk J., Kształcenie pedagogów specjalnych, [w:] Dykik W., Pedagogika specjalna, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2005
 27. Parys K., Olszewski S., Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce, [w:] Krause A., Niepełnosprawność, Półrocznik Naukowy, Teoretyczne i metodologiczne konteksty pedagogiki specjalnej Nr 1, Gdańsk 2009
 28. Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach
 29. Rozporządzenie MEN z dnia 18 stycznia 2005 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych
 30. Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.
 31. 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
 32. 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 ośrodkach
 33. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego
 34. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r. art. 35 ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty
 35. Sękowska Z., Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, Wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001

36. Sitarczyk M., Praca z dzieckiem dysfunkcją wzroku, [w:] Kłaczak M., Majewicz P., Diagnostyka i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006
37. Skalbani B., Integracja w edukacji – szansa czy konieczność?, [w:] Kłaczak M., Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010
38. Smyczek A., Szewiec J., Wspomagające sposoby porozumiewania się - nauka i rozwijanie umiejętności [w:] Piszczyk M., Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001
39. Sobol E., Słownik wyrazów obcych, Wyd. PWN, Warszawa 2002
40. Twardowski A., Pomoc rodzinom dzieci niepełnosprawnych, [w:] Obuchowska I., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1991
41. Wyczesany J., Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, [w:] Wyczesany J., Mikrut A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002
42. Wyczesany J., Pedagogika upośledzonych umysłowo, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
43. Wyczesany J., Praca z uczniem z globalnym obniżeniem sprawności intelektualnej, [w:] Kłaczak M., Majewicz P., Diagnostyka i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006

Spis tabel

Tabela 1 Zestawienie ilości raportów dotyczących ewaluacji szkół specjalnych w Polsce od 2009r. w podziale na województwa

Tabela 2. Zestawienie typów placówek edukacyjnych, poziomów kształcenia oraz terminu prowadzenia ewaluacji – rodzaju rozporządzenia

Tabela 3. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w przedszkolach integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Tabela 4. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w przedszkolach specjalnych

Tabela 5. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach podstawowych integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Tabela 6. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach podstawowych specjalnych

Tabela 7. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach gimnazjalnych integracyjnych i/lub z oddziałami integracyjnymi

Tabela 8. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w specjalnych szkołach gimnazjalnych

Tabela 9. Zestawienie ilości przebadanych osób oraz stosowanych narzędzi badawczych w szkołach przysposabiających do pracy

Wstęp

Problematyka uczenia się zawsze była przedmiotem dużego zainteresowania zarówno praktyki, jak i teorii pedagogicznej.

Analizując literaturę przedmiotu, nie sposób nie zauważyć, że choć uczenie się jest terminem powszechnie stosowanym, to brak jest jednoznaczności w rozumieniu znaczenia tego terminu. W języku potocznym terminu „uczenie się” używamy zazwyczaj do opisu sytuacji, w której jednostka przyswaja sobie określone wiadomości lub kształtuje umiejętności. Proces uczenia najczęściej kojarzy się z instytucją szkoły.

Nauka dziecka w szkole, to czynność regularna, zmuszona i ograniczająca czas na inne rodzaje aktywności, w tym także zabawę. Dlatego trudno wymagać, żeby, dzieci uwielbiały obowiązek uczenia się. Warto natomiast przekonać je do wartości tego procesu w ich życiu. Konieczne w tym obszarze są liczne zmiany, które przede wszystkim dotyczyć będą systemu edukacji oraz pracy samych nauczycieli. W 2013 roku ukazała się książka „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”, której autorką jest Marzena Żylińska. Publikacja zawiera interesujące wnioski płynące z badań nad mózgiem ludzkim i przybliżenie polskim czytelnikom postulatów formułowanych przez badaczy mózgu pod adresem pedagogów, nauczycieli i twórców materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia. Autorka dostrzega dwa główne modele edukacyjne w polskiej szkole: uczeń jako przedmiot nauczania oraz uczeń jako podmiot nauczania.

Model 1. Uczeń jako przedmiot nauczania

Model pierwszy charakteryzuje szkołę transmisyjną, znaną w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej. Podstawą tego modelu jest przekonanie, że wiedzę można komuś przekazać, a uczniów można w coś wyposażyć. Aby nauczanie było efektywne, musi być dobrze zorganizowane, tzn. nauczyciel musi zaplanować lekcję, precyzyjnie określić aktywności uczniów i cele nauczania, a na koniec powinien sprawdzić stopień ich realizacji. Model ten można sprowadzić do dwóch słów: planowanie i kontrola. Cechą charakterystyczną tego modelu jest traktowanie uczniów jako przedmiotów nauczania oraz skupianie się głównie na

procesie nauczania a pomijanie procesu uczenia się. Założono w tym modelu, że jeśli nauczanie zostało dobrze zorganizowane, to uczniowie będą się efektywnie uczyć.

Model 2. Uczeń jako podmiot nauczania

Ten model oparty został na zupełnie innych założeniach. Różnica polega przede wszystkim na tym, że uczniów traktuje się podmiotowo, a to oznacza, że mają oni wpływ na to, co dzieje się na lekcjach. W pierwszym modelu proces uczenia się rozumiany był jako realizowanie zewnętrznych celów, w drugim przyjmuje się, że każdy człowiek ma swój wewnętrzny program rozwoju. Dlatego w procesie kształcenia uwzględnia się podmiotowość uczących się osób. Nie oznacza to rezygnacji z planowania lekcji, ale zupełnie inne traktowanie celów.

Prawdziwe zmiana edukacji wymaga odejścia od myślenia, że to my nauczyciele wyznaczamy uczniom cele, dbamy o ich realizację, mówimy im, na co mają skierować uwagę, a potem w możliwie przyjaznej formie sprawdzamy, na ile zrealizowali nasze cele.¹⁰⁴ Czy takie działanie rzeczywiście można nazwać kształtowaniem umiejętności uczenia się naszych uczniów?

Opis wymagań , obszaru

Zastanawiając się nad kwestiami dotyczącymi procesu uczenia się uczniów, dobrze sobie uświadomić, w wyniku jakiej aktywności jednostki zachodzi proces uczenia się. Jeśli uczenie się – jak sądzi T. Bauman – jest efektem działania, to należy zastanowić się nad rodzajem czynności, które prowadzić będą do uczenia się, a następnie poszukać odpowiedzi na pytanie, jaki rodzaj działań nauczycielskich na lekcji będzie prowadzić do zmiany zachowania ucznia.

Istotą ewaluacji zewnętrznej jest wsparcie szkół i nauczycieli w procesie poprawy jakości ich pracy. Dotychczasowe Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009 roku zostało zastąpione nowym dokumentem w 2013 roku. O jakości pracy szkół przez długi okres decydowały wyniki egzaminów końcowych oraz wyniki olimpiad i konkursów przedmiotowych. W nowym Rozporządzeniu kryterium oceny jakości pracy szkoły jest

¹⁰⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Warszawa 2013

dwanaście obszarów, których stopień realizacji określono na poziomach B (wysokim) oraz D (niskim).

Dla potrzeb niniejszego raportu analizie poddano:

Wymaganie- *Procesy edukacyjne są organizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*

Obszar badania- *Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się*

Poziom edukacji, typ placówki - *Szkoła, ogólnokształcące licea publiczne w Małopolsce*

Zakres czasowy - *kwiecień 2013- grudzień 2014*

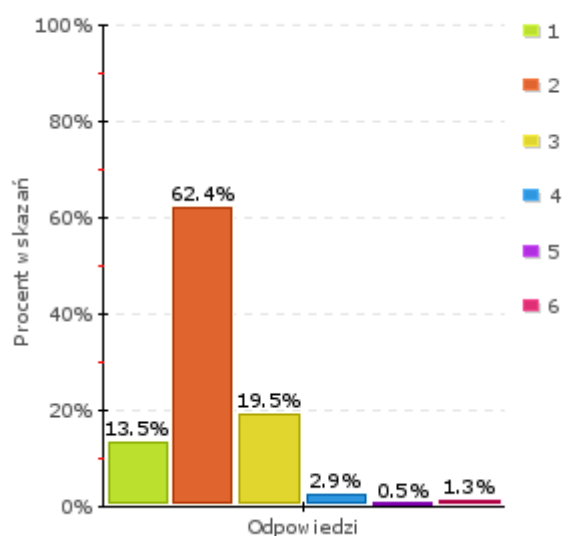
Typ ewaluacji – *dane liczbowe*

Analiza ilościowo- jakościowa materiału badawczego

W początkowych latach życia dziecka właściwie każda chwila jest dla niego sposobem uczenia się. Każda zabawa, czynność wykonywana samodzielnie lub z dorosłym jest próbą zdobycia nowych umiejętności. Samodzielną naukę dziecko powinno rozpocząć już w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Największe trudności z samodzielnym uczeniem się zaczynają się zwykle wtedy, gdy dziecko pójdzie do czwartej klasy szkoły podstawowej. Wtedy zmienia się system nauczania. Od ucznia zaczyna się wymagać umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i większej niezależności. Dodatkowo kończy się etap nauczania zintegrowanego i pojawiają się nowe przedmioty. Nauczenie dziecka samodzielnej nauki to trudna i żmudna praca każdego nauczyciela, na każdym z etapów edukacyjnych. Dane uzyskane podczas ewaluacji zewnętrznej z wykorzystaniem Kwestionariusza ankiety dla nauczycieli zarysowują dość optymistyczną rzeczywistość edukacyjną w liceach Małopolski.

Wykres1 Do jakiej części Pana/i uczniów poniższe zdanie jest prawdziwe? Uczniowie potrafią się uczyć samodzielnie - liczba respondentów: 550

Procentowy rozkład wyników



Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1. do wszystkich (14042)	74	13.45
2. do większości (14043)	343	62.36
3. do połowy (14044)	107	19.45
4 .do mniej niż połowy (14045)	16	2.91
5 .do żadnego (14046)	3	0.55
6 .brak odpowiedzi	7	1.27
Suma:	550	100

Źródło: baza SEO, na dzień 1.03.2015

W opinii badanych nauczycieli ponad 95% ich uczniów potrafi się samodzielnie uczyć (pyt.1). Bardzo podobne pytanie: Czy zgadzasz się z poniższym stwierdzeniem: Potrafię się uczyć samodzielnie, skierowano do grupy 1779 licealistów w Kwestionariuszu ankiety „Moja szkoła”(pyt.5). Uzyskane wyniki ewaluacji są bardzo zbliżone do tych otrzymanych w grupie nauczycieli. Aż 89,05% badanych uczniów zadeklarowało, że potrafi się samodzielnie uczyć.

Uczenie się najczęściej w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej definiowane jest jako nabywanie doświadczeń wyrażające się w modyfikacji zachowania jednostki. Sposoby nabywania doświadczeń są różnorodne. Ze względu na te różnice Z. Włodarski wyróżnia: uczenie się zamierzone i niezamierzone¹⁰⁵. Uczenie niezamierzone najczęściej występuje w życiu codziennym. Uczenie się zamierzone ma charakter systemowy i najczęściej polega na słuchaniu poleceń nauczyciela, ćwiczeniu zgodnie z jego wskazówkami, sporządzaniu notatek, czytaniu książek, utrwalaniu zdobytych wiadomości, po to, żeby nauczyć się czegoś. Przyswojenie pewnych informacji traktuje się jako cel działania. W tym rodzaju uczenia się niezbędna jest zdolność koncentracji uwagi.

Licealiści w ewaluowanych szkołach potwierdzili racjonalne wykorzystanie czasu godzin lekcyjnych, jako podstawowej formy organizacyjnej procesu kształcenia. 93,86% uczniów z grupy 1743 badanych w większości czas na lekcji wykorzystuje na uczenie się zamierzone (pyt.4)

Z psychologii poznawczej i z teorii konstruktywizmu wynika jasno, że to uczeń się uczy. Jeśli uczeń nie będzie zmotywowany do nauki, to mimo dużych wysiłków nauczyciela, nie opanuje on nowej wiedzy i umiejętności.

Niestety motywacja do nauki wśród uczniów współczesnej szkoły, jest jednym z największych jej problemów. Nie uda się zmienić tej sytuacji, jeśli uczniowie nie nauczą się brać odpowiedzialności za swoją naukę. Aby uczeń stał się podmiotem procesu swojego uczenia się, nauczyciel powinien go do tego przygotowywać. Ważne jest wzmacnianie w uczniach poczucia ich własnej wartości oraz budowanie emocjonalnego zainteresowania nauczanym przedmiotem. To nauczyciel rozwija w uczniach poczucie ich wartości oraz zachęca do podejmowania nowych zadań związanych z procesem uczenia się.

W arkuszu obserwacji lekcji wizytatorzy zwrócili uwagę na zagadnienie badawcze: Jak wielu uczniom nauczyciel stwarza sytuację, w której mogą podejmować indywidualne decyzje dotyczące ich uczenia się? (pyt. 9) 78,16% badanych mogło podejmować indywidualne decyzje dotyczące uczenia się. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, iż 18,39% populacji badawczej, nie zawierało tego elementu.

¹⁰⁵ Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa, 1994

Zmotywowani do nauki uczniowie chętniej wyrażają swoje zdanie na temat zagadnień omawianych w czasie lekcji. Dlatego nauczyciele niejednokrotnie stosują „sokratejskie zagajenie” i tworzą sytuacje, w których uczniowie mogą wyrażać swoje opinie. W badanej grupie 174 respondentów aż 83,91% obserwowanych przez wizytatorów lekcji zawierało ten element. (pyt.12)

Jeśli uczenie się – jak sądzi A. Bandura¹⁰⁶ – jest efektem doświadczenia, to należy zastanowić się, jakie doświadczenia sprawiają, że zachodzi proces uczenia się. Potwierdzeniem tej szkolnej rzeczywistości są odpowiedzi udzielone w pytaniu otwartym: Czy uczniowie mają możliwość włączania się do lekcji, mogą wypowiadać swoje zdanie, zadawać pytania. Oto kilka losowo wybranych odpowiedzi uzyskanych przez wizytatorów:

„Umiejętność uczenia się to zarówno nabywanie jak i przyswajanie nowej wiedzy - poznanie właściwości białek. To także możliwość korzystania z wiedzy i umiejętności wcześniej zdobytych - praca z substancjami chemicznymi w czasie prowadzonych ćwiczeń wykonywanych samodzielnie przez uczniów. Te wszystkie aspekty można było zobaczyć na obserwowanej lekcji”

„Różnorodność i liczba ćwiczeń daje uczniom możliwość poszukiwania własnych rozwiązań i pozwala na kształtowanie umiejętności uczenia się”

„Nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętność uczenia się poprzez: stosowanie metod aktywizujących uczniów i form pracy- praca indywidualna, praca w grupie. Nauczyciel korygował błędne wypowiedzi uczniów. Bardzo precyzyjnie formułował pytania i polecenia. Sprawdzał czy uczniowie porwanie zrozumieli polecenia. Instruował uczniów podczas pracy w grupach oraz w pracy indywidualnej, udzielał wyjaśnień. Stwarzał często okazję do utrwalania nabytych umiejętności i wiedzy”

„Umiejętność uczenia się była kształtowana poprzez: stosowanie aktywizujących metod i form pracy - praca w grupie, indywidualna. Nauczyciel często zadawał pytania, naprowadzał, korygował błędne wypowiedzi uczniów. Sprawdzał czy polecenie jest zrozumiałe dla wszystkich uczniów. Często stwarzał okazję do utrwalania nabytych umiejętności”

„Nauczyciel stawia pytania otwarte, zachęca do samodzielnego myślenia i poszukiwania różnych rozwiązań. Zachęca uczniów do zadawania pytań”

¹⁰⁶ A. Bandura, Teorie społecznego uczenia się, Warszawa 2007

Niestety wśród analizowanych odpowiedzi zdarzały się też takie, które wskazują raczej na nauczycielskie braki z zakresu znajomości procesu uczenia się np.

„Nauczyciel dyktuje i każe przepisywać do zeszytu duży tekst np. wypełnioną tabelę, która znajduje się w książce. Uczniowie zdolniejsi nie mają możliwości wcześniejszego przejścia do dalszych zagadnień, zanim słabsi nie skończą, ale też nie mają dodatkowych zadań, aby wypełnić czas oczekiwania”

„Nauczyciel dyktuje treść notatki do zeszytu”

Na pytanie nr 10 w badanym obszarze : jaka część uczniów skorzystała z możliwości wyrażenia swojego zdania na tematy poruszane na lekcji. Uzyskano wyniki : cała klasa 18,80%, większość uczniów 36,09%, duża grupa(około połowa uczniów) 18,80%- łącznie daje to wynik 73,69% badanych. Na obserwowanych lekcjach wizytatorzy zaobserwowali, że ponad 17% badanych mimo stwarzanych przez nauczycieli odpowiednich sytuacji dydaktycznych w niewielkim stopniu skorzystało z możliwości wyrażenia swojego zdania na tematy poruszane na lekcji.

Jeszcze niższe wartości uzyskano w odpowiedziach na pytanie nr11: Uczniowie mieli możliwość podsumowania lekcji(w aspekcie tego czego się nauczyli) Prawidłowo realizowany proces kształcenia powinien uwzględniać ogólnie: uogólnienie i utrwalenie wiadomości omawianych na lekcji. W przypadku 72,41% obserwowanych zajęć miało to miejsce. Natomiast brak tego elementu na obserwowanych lekcjach oraz brak odpowiedzi na to pytanie pojawił się w 27,59% udzielonych odpowiedzi.

Odpowiedzi na pozostałe pytania w obszarze: Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się- nie analizowano ze względu na małą liczbę respondentów.

Wnioski, rekomendacje

Coraz częściej mówiąc o nowej kulturze edukacyjnej podkreśla się, że w jej centrum zainteresowań znajdują się uczniowie i proces uczenia się, a nie tylko ciągle ulepszanie procesu nauczania i ewaluacji. Zmiany w szkole, dbanie o jakość kształcenia, nadmierne skupianie się na planowaniu lekcji i na ewaluacji odwracają uwagę od tego, co

najważniejsze, czyli od procesu uczenia się a co za tym idzie od pełnego, harmonijnego rozwoju ucznia, który do tej szkoły uczęszcza. Wydaje się, że nauczyciele w swojej działalności dydaktycznej ciągle bardziej skupiają się na *nauczaniu* niż na procesie *uczenia się*. Istnieje potrzeba przededefiniowania roli nauczyciela w tym względzie i zwrócenia uwagi na kształtowanie umiejętności związanych ze świadomym kreowaniem aktywnych postaw i strategii *uczenia się* wśród uczniów.

Analiza wybranego obszaru badania na podstawie materiału badawczego uzyskanego na platformie SEO upoważnia do następujących wniosków i rekomendacji.

Wnioski:

- Celem każdego nauczyciela jest umożliwienie wszystkim uczniom opanowanie treści kształcenia na poziomie co najmniej podstawowym. Do realizacji tego celu niezbędnym jest sprzężenie zwrotne między nauczaniem nauczyciela a uczeniem się ucznia.

- Podczas kształtowania u uczniów umiejętności uczenia się nauczyciele powinni uwzględniać zasadę indywidualizacji oraz stosować nowoczesne metody i techniki sprzyjające procesowi uczenia się uczniów. Polityka promowania aktywnej roli ucznia może być kluczem do sukcesu edukacyjnego szkoły lub instytucji edukacyjnej. W grupach ćwiczeniowych, w których uczeń definiowany jest jako podmiot procesu kształcenia, odpowiedzialność za efekty edukacyjne spoczywa w równej mierze na nauczycielu jaki i uczniu, którego działania są świadomie wspierane przez pedagoga.

W ten sposób uczeń ma szansę stać się w pełni autonomicznym i odpowiedzialnym uczestnikiem procesu uczenia się i nauczania, a nie jedynie biernym odbiorcą przekazywanych przez nauczycieli treści.

- Wyniki badań umieszczone na platformie SEO a uzyskane przez zastosowanie narzędzi badawczych (kwestionariusz ankiety dla nauczycieli, kwestionariusz ankiety dla uczniów "Moja szkoła" , „ Mój dzień" oraz arkusz obserwacji lekcji) nie dają możliwości udzielenia pełnej odpowiedzi na pytanie: czy nauczyciele małopolskich liceów kształtują u swych uczniów umiejętność uczenia się? Zasadnym byłoby poszerzenie diagnozy w tym obszarze.

Rekomendacje:

- Konieczność organizowania” ustawicznych” warsztatów metodycznych dla nauczycieli, ukazujących nie tylko najnowsze metody kształcenia uwzględnieniem przede wszystkim metod aktywizujących i praktycznych ale przede wszystkim przypominające zasadę, że nauczanie jest działaniem intencjonalnym tzn. jego celem powinno być wywołanie procesu uczenia się u uczniów.
- Wypracowanie skutecznej strategii nauczania, której efektem byłoby skuteczne uczenie się uczniów. Strategia ta powinna uwzględniać elementy oceniania kształtującego: wyjaśniać uczniom cele uczenia się, zawierać informacje zwrotne, które przyczynią się do ich postępów dydaktycznych, umożliwiać korzystanie wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności poprzez np. pracę grupową, dyskusję, wspomaganie uczniów, by stali się właścicielami procesu swojego uczenia się.
- Potrzeba modyfikacji procedury ewaluacji zewnętrznej w tym: doboru grupy badawczej, uwzględnienia tzw. danych metryczkowych, które później pozwoliłyby na charakterystykę grupy badawczej (np. dane dotyczące stażu pracy badanych nauczycieli, ich stopnia awansu zawodowego), opracowania narzędzi badawczych, którymi posługują się wizytatorzy, wypracowania strategii analizy uzyskanego przez nich materiału badawczego w ewaluowanych placówkach.