

Joanna Kołodziejczyk

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Spraw Publicznych

Jakub Kołodziejczyk

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Spraw Publicznych

Ewaluacja własnej pracy nauczycieli – obszary, rozumienie, współpraca

ABSTRAKT: Materiał poddany analizie stanowi część danych zgromadzonych podczas ewaluacji zewnętrznych, dotyczących ewaluacji własnej pracy nauczycieli i angażowania do jej realizacji innych. Dane poddano analizie ilościowej i jakościowej. Z badania wynika, że obszary najczęściej poddawane autoewaluacji to metody nauczania, osiągnięcia uczniów, ocenianie oraz dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów. Nieliczni nauczyciele wskazują na formy angażowania innych nauczycieli do prowadzonej ewaluacji, które odnoszą się do procesu badawczego. Kiedy to robią, współpraca najczęściej dotyczy pomocy w opracowaniu narzędzi badawczych i gromadzenia danych.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja, ewaluacja własnej pracy, współpraca nauczycieli, mikrobadaania.

Kontakt:	Joanna Kołodziejczyk joanna.1.kolodziejczyk@uj.edu.pl Jakub Kołodziejczyk jakub.kolodziejczyk@uj.edu.pl
Jak cytować:	Kołodziejczyk, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Ewaluacja własnej pracy nauczycieli – obszary, rozumienie, współpraca. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 115–130. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/309
How to cite:	Kołodziejczyk, J., & Kołodziejczyk, J. (2015). Ewaluacja własnej pracy nauczycieli – obszary, rozumienie, współpraca. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 115–130. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/309

Autorzy szeroko dyskutowanego raportu *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* (Mourshed, Chijioke, Barber, 2012) prześledzili reformy dwudziestu systemów edukacji, poszukując interwencji, które przyczyniają się do rozwoju tych systemów. Jedno z odkryć dotyczyło związku pomiędzy stopniem kontroli centrali nad procesami nauczania i uczenia się. W systemach z niższej wykwalifikowanymi nauczycielami przykładą się większą wagę do dostarczania nauczycielom materiałów dydaktycznych i planów lekcji, według których prowadzone są codziennie lekcje. W systemach bardziej rozwiniętych, w których osiąga się wyższe wyniki edukacyjne i które posiadają lepiej wykwalifikowanych nauczycieli, pozostawiano im więcej swobody w doborze metod i materiałów dydaktycznych. Wymaga to od nauczycieli badania własnej praktyki służącego jej doskonaleniu. Jak przekonuje Hattie, cytowany przez autorów raportu: „Godny uwagi jest fakt, że uczniowie osiągają najlepsze wyniki wtedy, gdy ich nauczyciele sami stają się uczniami i wyciągają wnioski z własnego nauczania” (Hattie, 2009, za: Mourshed i in., 2012, s. 85).

Prowadzenie badań w szkole uznaje się współcześnie za czynnik decydujący o jakości pracy nauczycieli, przy czym rozróżnia się badania dotyczące funkcjonowania placówki w wybranym obszarze/obszarach oraz badania dotyczące własnej pracy nauczycieli (Červinková, Gołębiak, 2010; Hopkins, 2008; Menter, Elliot, Hulme, Lewin, Lowden, 2011;

Tołwińska-Królikowska, 2010). Badania mają sprzyjać refleksyjności pojedynczych nauczycieli i czynić z nich nauczycieli-badaczy (Stenhouse, 1975), refleksyjnych praktyków (Schön, 1983, 1991), którzy wykorzystują płynącą z badań refleksję do wprowadzania zmian w swojej pracy i do inspirowania innych nauczycieli. Taka praktyka, służąca pracy z uczniami, pogłębionemu rozumieniu procesów zachodzących w klasie i szkole, prowadzić ma także do uczenia się pojedynczych nauczycieli, zespołów nauczycielskich i całej szkoły, czyniąc z niej organizację uczącą się, i modelować pożądane postawy wobec uczenia się wśród uczniów.

W przypadku badań prowadzonych w szkołach można mówić o tzw. mikrobadaaniach, zogniskowanych wokół konkretnego zagadnienia, problemu, zdefiniowanego przez nauczyciela, i ułożonych w obszarze pracy nauczyciela z uczniami w danej klasie lub pracy z grupą uczniów. Mają wymiar *stricte* praktyczny, nienaukowy

i służą wprowadzaniu zmian, rozwojowi uczniów, poprawie efektywności nauczania (Fullan, 2012). Lepsza jakościowo praca nauczycieli spowodowana ma być właśnie systematyczną refleksją, płynącą z prowadzonych przez nich badań. Takim badaniem, prowadzonym w szkołach, jest ewaluacja, którą w odniesieniu do badań prowadzonych w szkołach przez samych nauczycieli i zespoły nauczycielskie nazywa się ewaluacją „wewnętrzną” i włącza w jej zakres także ewaluację własnej pracy nauczycieli (Mizerek, 2011).

Jak pisze Mizerek (2011), ze względu na rodzaj prowadzonej ewaluacji (rozjaśniająca, interaktywna, monitorująca), stosuje się badania ilościowe lub jakościowe, wśród których wykorzystuje się studium przypadku, *action research*, obserwacje, wywiady, analizę dokumentów, rzadziej ankietowanie. Prowadzenie ewaluacji wymaga więc od nauczycieli posiadania minimum wiedzy na temat metodologii i prowadzenia badań. Mizerek zwraca uwagę, że prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga także postawy badawczej. W wypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela, występującego w roli badacza własnej praktyki (Mizerek, 2011), a więc rola tym trudniejsza, że w toku autoewaluacji badacz próbuje podjąć trud określenia wartości własnych działań, co wiąże się z gotowością przyjęcia informacji niekoniecznie pozytywnej. Taka postawa ma kluczowe znaczenie dla sensu prowadzenia badań, oczywiście – poza wiedzą o tym, na czym polega istota ewaluacji, jak ją zaprojektować, przeprowadzić i wykorzystać wnioski z niej płynące.

Prowadzenie autoewaluacji własnej pracy przyczyniać się ma do rozwoju kapitału indywidualnego nauczycieli, umożliwiać refleksję nad własną pracą i rozwój zawodowy, w rezultacie dawać szansę na bardziej efektywne prowadzenie procesów edukacyjnych w szkole. Jak zauważa jednak Fullan (2012), „rozwój jednostek, niepoparty budowaniem kapitału społecznego, nie doprowadzi do sukcesu” (s. 21). Dla powodzenia wprowadzanych reform w obszarze edukacji, rozwoju systemów edukacyjnych, prowadzących do uzyskiwania lepszych rezultatów kształcenia, konieczne jest stworzenie kultury współpracy w szkołach i pomiędzy szkołami (Fullan, 2012).

Celem naszej analizy jest próba uchwycenia sposobu postrzegania ewaluacji własnej pracy przez nauczycieli, przy czym przyjrzeć chcielibyśmy się temu, które obszary są poddawane ewaluacji, jak jest rozumiany proces ewaluacji (jak jest opisywany przez nauczycieli) oraz jak postrzegany jest przez nauczycieli zespołowy wymiar ewaluacji (współpraca). Ewaluację własnej pracy rozumiemy jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości, przypisywanej własnym działaniom, służącej doskonaleniu własnej pracy.

W analizie wykorzystano dane ilościowe, odnoszące się do opinii nauczycieli na temat ich zaangażowania w prowadzenie ewaluacji własnej pracy i angażowania innych nauczycieli w ten proces. Jednocześnie analizie jakościowej poddano odpowiedzi na pytania otwarte w ankietach, które dostarczają informacji o tym, co nauczyciele poddają ewaluacji oraz to, na czym polega współpraca z innymi nauczycielami w tym aspekcie. Powodem połączenia danych ilościowych i jakościowych jest potrzeba lepszego zrozumienia badanego zjawiska dzięki zbadaniu zbieżności

danych ilościowych (deklaracje prowadzenia ewaluacji własnej pracy i angażowania w nią innych nauczycieli) z danymi jakościowymi.

METODOLOGIA

Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 3953 nauczycieli różnych typów szkół, wśród których nauczyciele szkół podstawowych stanowili 35,7% (N = 1412), gimnazjów – 27,8% (N = 1098), a szkół ponadgimnazjalnych – 36,6% (N = 1443), w tym liceum ogólnokształcącego – 19,7% (N = 777), technikum – 13,6% (N = 536), zasadniczej szkoły zawodowej – 3,3% (N = 130). Zestawienie znajduje się w tabeli 1. W badanej grupie dominowały kobiety – 79,3% (N = 2887), a mężczyźni stanowili 20,7% (N = 755), w przypadku N = 311 badanych, tj. 7,9%, odnotowano brak danych o płci.

W grupie 350 losowo dobranych obserwacji wykorzystanych do analizy jakościowej wypowiedzi badanych nauczycieli znaleźli się reprezentanci wszystkich typów szkół, uczestniczących w badaniu. Nauczyciele szkół podstawowych stanowili 31,4% (N = 110) badanych, gimnazjów – 26,6% (N = 93) i szkół ponadgimnazjalnych – 42% (w tym 24% liceów ogólnokształcących, 15,4% techników i 2,6% zasadniczych szkół zawodowych). W próbie, podobnie jak w całej badanej grupie, dominują kobiety – 77,5% (N = 245), a mężczyzn było 22,5% (N = 71), w przypadku 34 osób (9,7%) respondenci nie podali informacji na temat płci.

Tabela 1

Częstość i procentowy udział w badaniu nauczycieli różnych typów szkół

	LICZBA RESPONDENTÓW (N = 3953)		PRÓBA OBSERWACJI DO ANALIZY JAKOŚCIOWYCH (N = 350)	
	N	%	N	%
Szkoła podstawowa	1412	35,7	110	31,4
Gimnazjum	1098	27,8	93	26,6
Liceum ogólnokształcące	777	19,7	84	24,0
Technikum	536	13,6	54	15,4
Zasadnicza szkoła zawodowa	130	3,3	9	2,6
Ogółem	3953	100,0	350	100,0

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>

Narzędzie badawcze

W badaniu wykorzystano analizę danych zastanych. Analizie poddano cztery pytania, dotyczące ewaluacji własnej pracy nauczycieli, pochodzące z ankiety on-line skierowanej do nauczycieli, realizowanej w ramach ewaluacji zewnętrznych prowadzonych przez kuratoria oświaty od 1.02.2014 do 30.06.2014 roku. Pytania sta-

nowiły spójną sekwencję, dotyczącą dwóch kwestii. Dwa pytania dotyczyły prowadzenia przez nauczycieli ewaluacji własnej pracy, z których pierwsze (*Czy prowadzi Pan/i ewaluację własnej pracy?*) opatrzone było kafeterią odpowiedzi: „nie prowadzę ewaluacji własnej pracy”; „tak, w sytuacji, kiedy dostrzegam jakiś problem”; „tak, regularnie prowadzę”; a następujące bezpośrednio po nim pytanie otwarte dotyczyło elementów własnej pracy, które zostały poddane ewaluacji przez nauczycieli (*Jeśli tak, jakie elementy własnej pracy poddawał/a Pan/i ewaluacji podczas ostatniego roku?*). Kolejne dwa pytania dotyczyły współpracy z innymi nauczycielami podczas prowadzenia ewaluacji własnej pracy. Pierwsze pytanie: *Czy prowadząc ewaluację własnej pracy, współpracuje Pan/i z innymi nauczycielami?* zawierało kafeterię: „tak”; „nie”; „nie prowadzę ewaluacji własnej pracy”, drugie pytanie miało charakter otwarty: *Jeśli tak, na czym polegała ta współpraca, proszę podać przykłady?*

Charakterystyka zebranego materiału badawczego

Wypowiedzi nauczycieli w odpowiedzi na dwa pytania otwarte były zróżnicowane pod względem objętości – od wskazania jednego, dwóch przykładów po wypowiedzi obszernie, zawierające charakterystykę podejmowanych działań. Znaczna część przykładów podawanych przez respondentów była nieadekwatna do treści pytań, ujawniła niezrozumienie istoty ewaluacji.

W przypadku pytania o elementy poddane ewaluacji problemem analitycznym była sytuacja (około 20% wypowiedzi), w której, obok wskazań nieadekwatnych, ten sam respondent wskazywał przykłady adekwatne.

Wśród przykładów działań nieadekwatnych występowały między innymi takie, w których nauczyciele definiowali ewaluację jako:

- » „kontrolowanie”, „monitorowanie”, „ocenę”, „diagnozowanie”,
- » ankietowanie, prowadzenie wywiadów, rozmów, ale bez dookreślenia, czego te aktywności badawcze dotyczyły,
- » sprawdzanie stopnia opanowania materiału przez uczniów.

Zdecydowana większość odpowiedzi, dotycząca współpracy z innymi nauczycielami podczas ewaluacji własnej pracy, odnosiła się do różnych obszarów funkcjonowania szkoły, jednak w większości nie miały one związku z ewaluacją własnej pracy rozumianej jako refleksja nad codzienną własną praktyką, mającą cechy projektu badawczego czy też badania w działaniu. Przykładami nieadekwatnych wypowiedzi, odnoszącymi się do wyjaśnienia tego, na czym polegała współpraca z innymi nauczycielami podczas ewaluacji własnej pracy, były: przygotowywanie konkursów, opracowanie regulaminów konkursów, udział w szkoleniach SORE, tworzenie koncepcji pracy. Pomimo nieadekwatności, wypowiedzi tego rodzaju uwzględniono w analizie ze względu na możliwość zobrazowania różnorodnych form i obszarów współpracy nauczycieli i przedstawienie w tym kontekście współpracy zogniskowanej na ewaluacji własnej pracy nauczycieli.

Przykładem adekwatnym do treści pytania jest wypowiedź nauczyciela/ki:

Współpracuję z pedagogiem szkolnym, Dyrekcją i innymi nauczycielami. Współpraca polega między innymi na: referowaniu i omawianiu wyników ewaluacji na komisjach przedmiotowych; wspólnej analizie wniosków w celu poprawy wyników pracy dydaktycznej i wychowawczej; wymianie doświadczeń w ramach jednego przedmiotu; współpracy przy organizowaniu konkursów; udostępnianiu sali komputerowej dla innych nauczycieli; pomocy w przygotowywaniu Dnia Nauczyciela; wykonywaniu zmian na stronie WWW szkoły, Facebooku, plakatach i ulotkach; uczestniczeniu w lekcjach koleżeńskich, pomoc przy realizacji projekt „Umiem pomóc” – kurs udzielania pierwszej pomocy, certyfikat dla szkoły i uczniów.

Tego typu adekwatnych wypowiedzi było zaledwie 15.

WYNIKI BADANIA

Nauczyciele deklarowali, że regularnie prowadzą ewaluację własnej pracy (zob. tabela 2). Tak podało 86,1% nauczycieli uczestniczących w badaniu. Grupa nauczycieli – 13,6% prowadziła ją w sytuacjach, kiedy dostrzegała istnienie jakiegoś problemu. 12 nauczycieli (0,3%) zadeklarowało, że nie prowadzi takiego badania. Regularność w prowadzeniu ewaluacji własnej pracy najczęściej deklarowali nauczyciele szkół przygotowujących do określonego zawodu: zasadniczych szkół zawodowych (92,2%) i techników (89,7%). Nieco rzadziej deklaracje takie składali nauczyciele liceów ogólnokształcących (86,5%) i szkół podstawowych (88,4%), najrzadziej zaś nauczyciele gimnazjów (80,4%). Część nauczycieli twierdziła, że ogranicza prowadzenie ewaluacji własnej pracy do sytuacji, w których dostrzegają zaistnienie jakiegoś problemu. Najczęściej w takich sytuacjach ewaluację prowadzili nauczyciele gimnazjów (19,2%), rzadziej nauczyciele liceów ogólnokształcących (12,9%) i szkół podstawowych (11,6%), najrzadziej zaś technikum (9,9%) i zasadniczych szkół zawodowych (7,8%). Różnice występujące między nauczycielami poszczególnych typów szkół w deklaracjach, dotyczących prowadzenia ewaluacji własnej pracy są istotne statystycznie ($\chi^2_{(8)} = 51,217$, $p < 0,001$).

Tabela 2

Deklaracje nauczycieli dotyczące prowadzenia ewaluacji własnej pracy ze względu na typ szkoły

TYP SZKOŁY	CZY PROWADZI PAN/I EWALUACJĘ WŁASNEJ PRACY?						OGÓŁEM	
	NIE PROWADZĘ EWALUACJI WŁASNEJ PRACY		TAK, W SYTUACJI, KIEDY DOSTRZEGAM JAKIŚ PROBLEM		TAK, REGULARNIE PROWADZĘ			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Szkoła podstawowa	1	0,1	163	11,6	1246	88,4	1410	100
Gimnazjum	4	0,4	211	19,2	883	80,4	1098	100
Liceum ogólnokształcące	5	0,6	100	12,9	672	86,5	777	100
Technikum	2	0,4	53	9,9	481	89,7	536	100
Zasadnicza szkoła zawodowa	0	0	10	7,8	119	92,2	129	100
Ogółem	12	0,3	537	13,6	3401	86,1	3950	100

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>

Kobiety częściej deklarowały regularne ewaluowanie własnej pracy (87,2%) niż mężczyźni (81,7%), rzadziej natomiast to, że prowadziły ewaluację, kiedy dostrzegały jakiś problem (12,5%) i to, że nie prowadziły ewaluacji (0,2%) – zob. tabela 3. Mężczyźni częściej deklarowali prowadzenie ewaluacji, kiedy dostrzegali jakiś problem (17,7%) i to, że nie prowadzili ewaluacji (0,7%). Różnice te są istotne statystycznie ($\chi^2_{(2)} = 16,708$, $p < 0,001$).

Tabela 3

Deklaracje nauczycieli, dotyczące prowadzenia ewaluacji własnej pracy ze względu na płeć. Brak danych na temat płci odnotowano w przypadku 311 (13,5%) respondentów

PLEĆ	CZY PROWADZI PAN/I EWALUACJĘ WŁASNEJ PRACY?						OGÓŁEM	
	NIE PROWADZĘ EWALUACJI WŁASNEJ PRACY		TAK, W SYTUACJI, KIEDY DOSTRZEGAM JAKIŚ PROBLEM		TAK, REGULARNIE PROWADZĘ			
	N	%	N	%	N	%	N	%
kobieta	7	0,2	362	12,5	2516	87,2	2885	100
mężczyzna	5	0,7	133	17,6	616	81,7	754	100
Ogółem	12	0,3	495	13,6	3132	86,1	3639	100

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>

Autoewaluacja pozwala na refleksyjne podejście do wykonywanej pracy, przyglądanie się różnym profesjonalnym aktywnościom, które na co dzień stanowią istotny element pracy nauczyciela. W tym kontekście można przyjąć, że przeprowadzona

analiza pozwoliła na wyodrębnienie zagadnień, które respondenci postrzegają jako ważne w ich pracy.

W badaniu jakościowym (zob. tabela 4) ponad połowa respondentów (191 z 350), podała, że takim obszarem są stosowane metody nauczania i wychowania, włączając również formy nauczania i środki dydaktyczne. Drugim wskazywanym przez blisko połowę nauczycieli (165 wskazań) obszarem były efekty ich pracy dydaktycznej, związane, jak podawali, z nabywaniem wiedzy i umiejętności na różnych etapach kształcenia czy wynikami uczniów w konkursach. Zestawienie tych dwóch najczęściej wskazywanych obszarów ewaluacji skłania ku hipotezie, że może badanie metod nauczania ma skłaniać ku refleksji związanej z ich skutecznością w kontekście osiągnięć uczniów. Takie też sugestie pojawiały się w niektórych wypowiedziach respondentów, w których określali cele prowadzonej autoewaluacji („wyeliminowanie z własnej dydaktyki nieefektywnych metod nauczania”). Kolejna aktywność, podawana przez nauczycieli, to ocenianie, wymienione przez niemal co trzeciego respondenta (116 wskazań). Badani wskazywali głównie na takie aspekty oceniania, jak: sposób oceniania, *konceptję oceniania* (np. ocenianie kształtujące), kryteria oceniania, zasady oceniania, sprawiedliwość oceniania, częstotliwość, przedmiotowy system oceniania, dostosowanie oceniania do możliwości uczniów. Niemal taka sama grupa respondentów podała, że obszarem ewaluacji ich pracy jest dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów (114 wskazań), przy czym spora grupa nauczycieli wymieniła tu działania, dotyczące pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (35 osób).

Poza tymi czterema najczęściej wskazywanymi obszarami ewaluacji własnej pracy, w dalszej kolejności pojawiały się te, które nauczyciele wiązali z działaniami, mającymi na celu motywowanie uczniów do nauki, ich aktywizację (65 wskazań). Co siódmy badany wymieniał realizację podstawy programowej i poziom zadowolenia uczniów i rodziców, a co dziewiąty – programy nauczania, plany dydaktyczne i wychowawcze oraz współpracę z różnymi podmiotami – innymi nauczycielami (17 wskazań), rodzicami, uczniami, instytucjami (24 wskazania).

Sporadycznie (od kilkunastu wskazań do około 10) wystąpiły wypowiedzi respondentów, w których jako obszar ewaluacji własnej pracy nauczycieli pojawiały się: komunikacja, zrozumiałość przekazywanych treści (N = 16), relacje z uczniami (N = 12), wyjścia, wycieczki (N = 11). Incydentalnie (kilka razy) wymieniano: doskonalenie zawodowe, wybór podręcznika, wprowadzane innowacje, imprezy, udział uczniów w konkursach.

Tabela 4
Obszary ewaluacji własnej pracy (N = 350)

KATEGORIA	EGZEMPLIFIKACJA	N	%
metody nauczania	„Czy moje metody pracy są skuteczne”, „Metody aktywizujące uczniów, np. metodę dramy i pracy w grupach”, „Dobór form i metod pracy stosowanych na lekcjach”.	191	54,6
osiągnięcia uczniów; efekty kształcenia; wyniki uczniów w konkursach; skuteczność przygotowania do matury	„Czy osiągnięcia uczniów są na miarę ich możliwości”, „Ewaluacja poziomu zdobywanych przez uczniów umiejętności”.	165	47,1
ocenie	„Sposób oceniania”, „Kryteria ocen – wprowadzenie nowej skali”.	116	33,1
dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów; praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zdolnymi (olimpijczykami)	„Czy we właściwy sposób dostosowuję wymagania do potrzeb i możliwości uczniów – szczególnie w klasach integracyjnych”, „Dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości indywidualnych uczniów”.	114	32,6
motywowanie do zajęć, aktywizacja uczniów	„Motywowanie uczniów”, „Czy skutecznie motywuję wychowanków do nauki”.	65	18,6
realizacja podstawy programowej	„Stopień realizacji podstawy programowej z języka angielskiego”, „Stopień realizacji podstawy programowej”.	53	15,1
poziom zadowolenia uczniów i rodziców, atrakcyjność zajęć	„Atrakcyjność zajęć”, „Czy moje zajęcia pozalekcyjne są atrakcyjne dla uczniów”.	51	14,6
współpraca z rodzicami, innymi nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi, instytucjami, uczniami	„Współpraca z rodzicami”, „Współpraca z innymi nauczycielami”.	41	11,7
program nauczania, plany dydaktyczne, wychowawcze	„Elementy programu autorskiego z wychowania fizycznego”, „Wybór programu nauczania”.	39	11,1
komunikacja, zrozumiałość przekazywanych treści	„Komunikatywność w przekazywaniu treści”, „Jasność przekazu”	16	4,6
relacje z uczniami	„Relacje z uczniami”.	12	3,4
wyjścia, wycieczki	„Wyjazdy młodzieży w celu rozbudzenia zainteresowań przedmiotem”.	11	3,1
inne	„Formy doskonalenia zawodowego”, „Czy właściwie wybrałam podręcznik do realizacji nowej podstawy programowej”.	28	8,0

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>

Kolejnym zagadnieniem, poddanym przez nas analizie, była współpraca nauczycieli przy prowadzeniu ewaluacji własnej pracy. Nauczyciele prowadzący ewaluację własnej pracy, zarówno ci, którzy deklarują, że robią to systematycznie, ale także w sytuacjach, w których dostrzegli jakiś problem, twierdzili, że angażują do współpracy innych nauczycieli (98,9%).

Ostatnie pytanie dotyczyło wyjaśnienia tego, na czym polega współpraca z innymi nauczycielami podczas prowadzenia ewaluacji własnej pracy. Na podstawie analizy treści wypowiedzi udzielonych przez nauczycieli wyodrębniono 14 jakościowo różnych form współpracy (tabela 5). Zwrócić należy uwagę, że część z wymienionych form współpracy można interpretować jako przejaw angażowania innych nauczycieli w prowadzenie ewaluacji, jednak większa część za taki nie może zostać uznana. W kontekście angażowania innych nauczycieli do ewaluacji własnej pracy najczęściej wymieniana była wymiana doświadczeń, np. rozmowy, konsultacje (61,4%), którą można interpretować jako niesformalizowane relacje między nauczycielami. Drugą znaczącą grupą form współpracy były te oparte na sformalizowanych strukturach organizacyjnych tj. spotkaniach zespołów (komisji) przedmiotowych, samokształceniowych (38%) oraz wymiana poglądów i podejmowanie wspólnych ustaleń podczas zebrań rad pedagogicznych (3,7%).

Z niesformalizowanymi indywidualnymi relacjami między nauczycielami wiąże się: pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych (18,6%), zasięganie opinii ekspertów (7,7%) pracujących poza szkołą (np. w PPP) i w szkole (psycholog, pedagog).

Według nauczycieli uczestniczących w badaniu, współpraca przy prowadzeniu ewaluacji własnej pracy polega także na organizowaniu, razem z innymi nauczycielami, różnego rodzaju działań edukacyjnych (projektów, wycieczek, imprez) – 27,2% i wspólnym planowaniu – 12,6%, np. decydowaniu o wyborze podręcznika, programach, scenariuszach. Wskazując na zespołowy charakter współpracy, nauczyciele wymieniali analizę wyników i tworzenie wniosków z zewnętrznych i wewnętrznych przeprowadzonych sprawdzianów/egzaminów i konkursów (22,9%), przygotowanie testów i sprawdzianów diagnostycznych (15,1%).

Inne wskazane przez nauczycieli formy dotyczą zarówno sformalizowanej, jak i niesformalizowanej współpracy. Wśród ich znalazły się: wymiana środków dydaktycznych (26,6%), lekcje otwarte (pokazowe, koleżeńskie) i korelacja międzyprzedmiotowa (10%).

Tabela 5

Współpraca z innymi nauczycielami podczas ewaluacji własnej pracy

KATEGORIA	EGZEMPLIFIKACJA	N	%
wymiana doświadczeń/rozmowy/konsultacje	„Rozmowy indywidualne z nauczycielami innych przedmiotów i wychowawcami”.	215	61,4
zespół przedmiotowy/samokształceniowy – spotkania	„Wymiana doświadczeń odnośnie do aktywizujących metod pracy podczas spotkań zespołów przedmiotowych”.	133	38,0
organizowanie wspólnych wyjść i wycieczek/działań edukacyjnych	„Przygotowanie imprez szkolnych”, „Organizacja zawodów sportowych”, „Wspólne organizowanie wycieczek i opieka nad uczniami podczas wyjść, związanych zajęciami edukacyjnymi, realizowanymi poza budynkiem szkoły”, „Udział w projekcie edukacyjnym „Eduscience”.	95	27,1
wymiana środków dydaktycznych	„Wymiana środków dydaktycznych”, „Wymiana materiałów dydaktycznych z nauczycielami”, „Wymiana testów”.	93	26,6
analiza wyników/wnioski sprawdzianów/konkursów	„Tworzenie wniosków po analizie egzaminów zewnętrznych, testów diagnostycznych, sprawdzających czy matur próbnych”.	80	22,9
pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych	„Wspólne rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych”, „Konsultowanie działań wychowawczych wobec uczniów trudnych”.	65	18,6
przygotowywanie testów diagnostycznych	„Opracowywanie diagnoz na wejściu dla klas pierwszych, przeprowadzanie szkolnych matur próbnych”.	53	15,1
lekcje pokazowe/koleżeńskie	„Prowadzenie i uczestnictwo w lekcjach pokazowych”.	52	14,9
planowanie działań/wybór materiałów	„Uzgadnianie zakresu materiału literackiego z koleżankami i kolegami”, „Wspólne uzgodnienia odnośnie do wyboru programu nauczania i podręczników”.	44	12,6
prawo szkolne WSO	„Wspólne ustalenie zakresu wagi dla ocen z poszczególnych kategorii”.	39	11,1
korelacja międzyprzedmiotowa	„Korelacja między przedmiotami ogólnokształcącymi i zawodowymi”, „Korelacja międzyprzedmiotowa (biologia) przy realizacji zajęć z edukacji zdrowotnej”.	35	10,0
zasięganie opinii ekspertów	„Zasięganie porady psychologa (zwłaszcza przy interpretacji opinii PPP)”.	27	7,7
prezentacja własnych osiągnięć	„Prezentacja własnych osiągnięć”, „Dzielenie się własnymi rozwiązaniami edukacyjnymi”.	26	7,4
wymiana poglądów na RP/ustalenia RP	„Wymiana poglądów na posiedzeniu rady pedagogicznej”.	13	3,7

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php>

Z badanego materiału wyodrębniono 15 wypowiedzi (4,3%), które zawierały treści wskazujące na współpracę z innymi nauczycielami przy prowadzeniu ewaluacji własnej pracy, zawierające wskazania odnoszące się do procesu badawczego. Dominuje wśród nich pomoc w gromadzeniu danych – 8 wskazań. Najczęściej polega ono na przeprowadzaniu ankiet (*nauczyciele pomagają mi w przeprowadzaniu ankiet*) i zbieraniu danych (informacji) w trakcie obserwacji lekcji (*Współpraca ta polega na tym, że chodzimy do siebie na obserwacje; po obserwacji udzielamy informacji zwrotnej*). Druga jakościowo różna grupa odpowiedzi (7 wystąpień) związana jest ze wspólną pracą nad narzędziami badawczymi: wspólne tworzenie lub konsultacja treści ankiet (*osobę współpracującą proszę o weryfikację stawianych pytań, metody, za pomocą której badam*). Znalazła się też wypowiedź wskazująca na systematyczne spotkania nauczycieli, których celem jest dyskutowanie indywidualnych doświadczeń (*spotykamy się co tydzień, w poniedziałki, w Grupie laboratoryjnej dzielimy się swoimi doświadczeniami*). Ostatnim z wyodrębnionych przykładów współpracy między nauczycielami podczas ewaluacji własnej pracy jest prowadzenie wspólnych eksperymentów (*Przeprowadzam eksperymenty z nauczycielami innych przedmiotów w tej klasie [np. polonistą], polegające na badaniu poziomu rozumienia języka matematycznego w porównaniu do języka innych przedmiotów. Konsultuję się na bieżąco z polonistą, pedagogiem, tutorami i wychowawcami moich uczniów, żeby wiedzieć, jak funkcjonują uczniowie na innych lekcjach, podczas wykonywania zadań innego typu, porównuję obserwacje i na ich podstawie szukam nowych sposobów pracy i postępowania z moimi uczniami*).

WNIOSKI I DISKUSJA WYNIKÓW

Po kilku latach obowiązkowego prowadzenia ewaluacji w polskich szkołach, wiedza na temat tego, czym jest ewaluacja, czemu ma służyć, nadal wydaje się dość uboga. Z analizy materiału badawczego wynika, że część nauczycieli nie rozumie jej istoty, myli ewaluację z oceną, kontrolą, monitorowaniem, diagnozowaniem etc. albo utożsamia ewaluację z metodami i technikami badawczymi (ankietowaniem, prowadzeniem wywiadów, analizą dokumentów) czy ze „sprawdzaniem osiągnięć uczniów”. Pomimo deklaracji prowadzenia przez nauczycieli ewaluacji własnej pracy i angażowania do pomocy innych nauczycieli, nieliczni robią to w sposób, który zawiera elementy procesu badawczego.

Interesujące wydaje się przyjrzenie się temu, jakie obszary nauczyciele poddają ewaluacji. Skoro uznają je za warte zbadania, można przyjąć, że uznają je za ważne w codziennej pracy. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się metody nauczania (i rzadko – wychowania), osiągnięcia uczniów, ocenianie oraz dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów. O czym może świadczyć położenie akcentu na te właśnie elementy pracy nauczyciela? Uwagę zwraca nacisk kładziony na metody nauczania i niemal zupełny brak wskazań, mówiących o uczeniu się uczniów. Samo sformułowanie „uczenie się uczniów” nie wystąpiło ani razu w analizowanym materiale badawczym, sporadycznie wymieniano metody, które umożliwiają

uczniom uczenie się od siebie. Z odpowiedzi badanych wyłania się obraz nauczyciela, który „naucza” i bada, czy metody, które stosuje w nauczaniu innych są skuteczne. Nie poddaje zaś refleksji procesu uczenia się uczniów i swoich działań w tym zakresie jako osoby, która pomaga uczyć się innym. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że pojawiły się także wypowiedzi niemałej grupy nauczycieli, którzy deklarują ewaluowanie działań, związanych z motywowaniem do nauki i aktywizowaniem uczniów. Dalszego zbadania wymagałoby zagadnienie, co dla respondentów oznaczało owo „motivowanie do nauki”, czy chodziło o stwarzanie warunków do pobudzania wewnętrznej motywacji uczniów czy raczej o realizację behawioralnego podejścia z praktykowanym nierzadko w szkołach systemem kar i nagród. Uzyskane dane nie pozwalają jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Incydentalnie pojawiły się wypowiedzi nauczycieli, którzy mówili o badaniu relacji między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami, komunikacji (choć tu częściej w kontekście „jasności przekazu” nauczyciela), bezpieczeństwa, współpracy czy o uwzględnianiu w badaniach zainteresowań uczniów. Ani razu nie wymieniono w ankietach klimatu czy atmosfery w klasie, wpływających na proces uczenia się.

Fullan (2012), wymieniając sterowniki, które umożliwią przeprowadzenie z sukcesem reform edukacyjnych, konstatuje, że jednym z czterech takich sterowników jest triada: uczenie się – nauczanie – ocenianie. Co prawda, swoją teorię lokuje Fullan w kontekście prowadzenia systemowych działań, związanych z wprowadzaniem reform, niemniej wydaje się, że można wnioski płynące z jego rozważań zastosować i w perspektywie codziennej pracy szkoły, *notabene* poddawanej nieustannym zabiegom reformatorskim. Nauczyciele, jak wynika z analizy, doceniają znaczenie dwóch elementów tej triady – obok nauczania (tu badania metod nauczania) wskazują jako często ewaluowany obszar – ocenianie. Natomiast brakuje właśnie trzeciego elementu, jakim jest koncentracja na uczeniu się uczniów. Jeżeli chodzi o ocenianie, to jak wynika z metaanalizy, prowadzonych przez Hattiego (2009), największe znaczenie ma samoocena uczniów. W materiale badawczym ten element został wymieniony przez jednego nauczyciela.

Widać także duży nacisk kładziony na badanie efektów uczenia się uczniów, osiągnięć w różnych obszarach ich funkcjonowania w przestrzeni szkolnej (konkursy, egzaminy, nabywanie wiadomości i umiejętności na lekcjach). Można więc wyprowadzić wniosek, że refleksja nauczycieli głównie dotyczy tego, czy metody, które stosują w nauczaniu, przynoszą pożądane, zakładane efekty kształcenia i jak dokonywać oceny tychże efektów. Tu warto uzupełnić, że w wypowiedziach nauczycieli sporadycznie pojawiały się wypowiedzi, które sugerowałyby, że poza efektami kształcenia, badaniu poddawane są również procesy zachodzące w szkole. Tak więc prowadzone badania mają raczej charakter ewaluacji sumatywnej, a nie formatywnej. Charakter sumatywnej refleksji nauczycieli widoczny jest także w innych działaniach, prowadzonych przez zespoły nauczycielskie (Kołodziejczyk, 2013a, 2013b). Z ustaleń Hattiego (2009), dotyczących skutecznych interwencji w obszarze uczenia się uczniów, wynika natomiast, że znaczenie ma prowadzenie ewaluacji o charakterze formatywnym, a nie sumatywnym.

Ankietowani nauczyciele wskazują również często na dostosowanie wymagań i metod pracy do potrzeb i możliwości uczniów, w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Koresponduje to z oczekiwaniami państwa wobec szkół i wprowadzaniem tego elementu do zapisów prawnych (np. Rozporządzenie z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).

Problem z interpretacją wyników analizy w części dotyczącej angażowania innych nauczycieli do współpracy podczas ewaluacji własnej pracy wynika z tego, że większość wypowiedzi nauczycieli odnosi się do wszelkich przejawów współpracy formalnej i nieformalnej między nauczycielami w szkole, niezwiązanych z procesem badawczym (np. organizowanie wspólnych działań edukacyjnych).

Wyniki uzyskane w tej części analizy zbieżne są z wynikami badań prowadzonych w poprzednich latach odnoszących się do wsparcia, jakie otrzymują nauczyciele od innych w swojej pracy z uczniami (Kołodziejczyk, 2013c). Może to oznaczać, że nauczyciele wszelki namysł w związku wykonywaną pracą utożsamiają z jej ewaluacją lub to, że powszechna deklaracja o angażowaniu innych nauczycieli do prowadzenia ewaluacji własnej pracy jest pustą deklaracją (co może być związane z kontekstem pochodzenia danych, wykorzystanych do analizy). Każda z tych interpretacji oznaczać może, że ewaluacja własnej pracy nauczycieli nie przyczynia się do budowania społecznego kapitału nauczycieli w rozumieniu przedstawionym przez Fullana (2012) i nie jest podstawą profesjonalizacji zawodu nauczyciela.

Analiza piętnastu wypowiedzi, w których możliwe było uchwycenie odniesień do procesu badawczego prowadzonych ewaluacji, wskazuje na dominację w prowadzonych przez nauczycieli badaniach metod ilościowych nad jakościowymi. Zbieżne jest to z wynikami innych analiz (Kasprzak, 2013), które upatrują przyczyn w braku wiedzy i umiejętności nauczycieli związanych ze stosowaniem metod jakościowych oraz w niewielkim zaufaniu do wiarygodności tych metod. Konsekwencją tego jest marginalne stosowanie przez polskich nauczycieli rozwijanych współcześnie metod, takich jak „spacer edukacyjny” czy „krytyczny przyjaciel”.

BIBLIOGRAFIA

- Červinková, H., Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Fullan, M. (2012). *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: Open University Press.
- Kasprzak, T. (2013). *Laboratorium Mikrobadań IBE*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/170-ra>

port-z-badania/laboratorium-mikrobadan-ibe/875-laboratorium-mikrobadan-ibe-raport-z-badania.html

- Kołodziejczyk, J. (2013a). Collaboration of Teachers in Planning and Execution of Educational Processes in School. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (red.), *ICERI 2013: Proceedings CD* (s. 4033–4041). Sewilla: International Association of Technology, Education and Development.
- Kołodziejczyk, J. (2013b). Analiza danych dotyczących wymagania „Procesy edukacyjne są wynikiem współdziałania nauczycieli”. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji: dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011* (s. 109–121). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk, J. (2013c). Ewaluacja własnej pracy w opiniach nauczycieli. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych: XIX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gniezno, 26–28 września 2013 r.* (s. 287–292). Kraków: Grupa Tomami.
- Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J., Lowden, K. (2011). *A Guide to Practitioner Research in Education*. London: Sage.
- Mizerek, H. (2011). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia* (s. 19–62). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2012). *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Hainemann.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (red.). (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York, NY: Teachers Press, Columbia University.
- Tołwińska-Królikowska, E. (red.). (2010). *Autoewaluacja w szkole* (wyd. 3). Warszawa: Wydawnictwa CODN.

EVALUATING THE TEACHER'S OWN WORK: AREAS, UNDERSTANDING, COOPERATION

ABSTRACT: The material analyzed was part of the data gathered during external evaluations concerning teachers' evaluation of their own work and involving others in its realization. The data were subject to quantitative and qualitative analyses. The research demonstrates that the most frequently evaluated areas are teaching methods, students' attainments, and the assessment and adaptation of the requirements to students' needs and capacities. Few teachers point at forms of involving other teachers in evaluation related to the research process. When they do, the cooperation mostly helps in preparing evaluation tools and gathering data.

KEYWORDS: evaluation, evaluation of one's own work, teachers' cooperation, micro-research.

pa