

Bogdan Urbanek

W poszukiwaniu źródeł lepszej szkoły

Nauczyciel i Szkoła 2 (54), 229-254

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bogdan URBANEK

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi Wydział Zamiejscowy
w Szczecinku, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

W poszukiwaniu źródeł lepszej szkoły

Słowa kluczowe

Kompetencje nauczycielskie, rozwój profesjonalny, odpowiedzialność, kreatywność, ewaluacja.

Streszczenie

W poszukiwaniu źródeł lepszej szkoły

Kompetentny nauczyciel powinien posiadać rozległą wiedzę, umiejętności pedagogiczne i odznaczać się fachowością, czyli powinien być rzeczowy, refleksyjny i znać się na sprawach kształcenia oraz wychowania. Przy określeniu kompetencji nauczycieli należy wziąć pod uwagę między innymi: dynamikę procesów edukacyjnych, otwartość na twórczy rozwój ucznia, a także umiejętność rozstrzygania sporów i konfliktów pomiędzy uczniami a nauczycielem. Efektywność pracy pedagogicznej zależy nie tylko od cech osobowościowych samego nauczyciela, ale również od jego umiejętności, sytuacji zewnętrznych i innych współdziałających z nim podmiotów edukacyjnych, przede wszystkim efektywnego uczenia się uczniów.

Key words

Teacher's competencies, professional development, responsibility, creativity, evaluation.

Summary

Searching for the source of better schools

A competent teacher should have extensive knowledge, pedagogical skills and proven professionalism, which means that he/she should be factual, reflective and understand the issues of education and upbringing. When describing the competencies of teachers, one ought to consider inter alia: the dynamics of educational processes, open-heartedness toward the students' creative development, the ability to arbitrate disputes and conflicts among students and the teacher. Apart from the teacher's personality, the effectiveness of his/her pedagogical work also depends on the teacher's skills, their external situations, other combined educational factors and, above all, the effective learning of students.

Słowo wstępne

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wydaje się być czymś tak normalnym, oczekiwanym czy oczywistym, że wszelkie na ten temat wątpliwości czy nawet dywagacje z góry powinny być skazane na niepowodzenie. Fakt, praca nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego przygotowania zawodowego,

a zatem wykształcenia, także coraz większego wkładu osobowego, zdolności, umiejętności, chęci i zamiłowań. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest wręcz nakazem czasów w jakich żyjemy, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie – kreują nową generację. To także źródło, podstawa ich kompetencji. Założeniem podstawy programowej z 2008 roku¹ jest przede wszystkim to, aby edukacja była metodycznie skuteczna, efektywna i nowoczesna. **Skuteczna** dla ucznia, bo stawiająca mu wymagania i gwarantująca rezultaty. Natomiast miano **efektywna** dla nauczyciela i jego szkoły oznacza stawianie im zadań i oczekiwanie efektów. Wreszcie nowoczesna, ponieważ zakładająca – co oczywiste – wykorzystanie wszelkich ku temu możliwości, nade wszystko nauczycielskiego doskonalenia i samokształcenia². To także odpowiedzialność wynikająca z oczywistego jak się wydaje faktu, że skoro nauczycielom powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, to powinni oni – właśnie w duchu i literze owej odpowiedzialności – poszerzać i uzupełniać swą wiedzę tak ogólną jak i pedagogiczną, zgodnie z wymogami metodyki kształcenia³.

Metodyka kształcenia i doskonalenie nauczycieli powinny więc w swych podstawowych założeniach odwoływać się do idei edukacji ustawicznej, zwaną także kształceniem przez całe życie, w trakcie którego jego organizatorzy powinni starać się wyeliminować rozbieżności między teorią a praktyką edukacji. Proces ten przebiega w toku pracy zawodowej nauczycieli, stając się czymś tak oczywistym jak to, że do wykonywania tej profesji niezbędne są odpowiednie kwalifikacje. Stanowi to swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycieli na okres pełnienia przez nich roli zawodowej⁴. W takim rozumieniu problemu – nauczyciele sami sobie powinni odpowiedzieć na pytanie, czy uwolnieni od przymusu, jaki miał miejsce w toku kształcenia i kształtowania się roli zawodowej, powinni pracować dalej nad sobą, uzyskując coraz wyższe stopnie rozwoju oraz zdobywać coraz lepsze i coraz bardziej świadomie osiągnięte wyniki. Czy tylko eksploatować coraz bardziej zanikające zasoby wiedzy wyniesione z uczelni, aż do ich kompletnego zdezaktualizowania, by nie powiedzieć wręcz – zestarzenia się, wyczerpania?⁵

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół (Dz.U. RP 2009, nr 4, poz. 107).

² K. Denek, *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Wyd. UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2010, s. 24.

³ B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo WSH TWP, Szczecin 2009, t. 1, s. 138.

⁴ B. Śliwerski, *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Nowe w Szkole” 1997, nr 5, s. 12.

⁵ L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010, s. 73.

Doskonalenie zawodowe wymaga więc od nauczycieli zarówno trafnego wyboru form i treści, jak i samych metod oraz sposobów pracy nad sobą. Jest to o tyle istotne, ponieważ podstawowa nauczycielska powinność, jaką jest nauczanie i wychowanie, także wymaga ciągłego doskonalenia i pracy nad samym sobą i własnym rozwojem. Nowoczesny i wyedukowany, a zatem i kompetentny nauczyciel, który na pewno nie będzie ulegał tak jeszcze powszechnym w polskiej szkole stereotypom i schematom w ocenianiu uczniowskich zachowań, wiedzy i możliwości, a zatem po raz kolejny powracamy do metodyki kształcenia. Nie ma bowiem nic gorszego, jak biernie poddać się wręcz na stałe przypisanej uczniowi etykietce⁶, która w rezultacie i konsekwencji zawsze wpływa nas obniżenie poziomu jego wymagań i samooceny. Warto o tym pamiętać.

Proces nauczania – uczenia się

W potocznym rozumieniu nauczanie oznacza mniej więcej to, że ktoś naucza kogoś czegoś, a ten drugi (uczeń, student) powinien w większym bądź mniejszym zakresie opanować to, czego naucza go ten pierwszy. Uczenie się jest zagadnieniem wysoce złożonym i zawsze obejmuje trzy odmienne wymiary – poznawczy, emocjonalny i społeczny, które funkcjonują w obrębie dwóch procesów, tzn. wewnętrznym procesie przyswajanie wiedzy i zewnętrznym procesie interakcji społecznych, jakie zachodzą między osobą uczącą się a jej materialnym i społecznym środowiskiem⁷.

Proces kształcenia – według Władysława Zaczyńskiego – to zespół nauczycielskich i uczniowskich działań skierowanych na realizację celów dydaktycznych i przebiegających w sposób regulowany, czyli powtarzający. Jest to proces intencjonalny, czyli – świadomie inicjowany i prawidłowościowy⁸. Z kolei Wincenty Okoń przez proces kształcenia rozumie uporządkowany ciąg zdarzeń obejmujący czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach stosownie do przyjętych celów kształcenia⁹. Zatem proces kształcenia, albo inaczej – proces integralnie powiązanych ze sobą nauczania i uczenia się, w praktyce edukacyjnej występuje jako systematyczny, planowy, powtarzający się, długotrwały i zamierzony zbiór (ciąg) ściśle ze sobą powiązanych czynności nauczających (aktów) nauczyciela i bezpośrednio

⁶ A. Karpińska, *Mieć serce nie tylko do prymusów, czyli o potrzebie indywidualizacji procesu kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo UAM Poznań, Kalisz 2007, t. 1, s. 109.

⁷ M. Lelonek, *Współczesne rozumienie procesu nauczania-uczenia się*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009, s. 165.

⁸ W. Zaczyński, *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 626.

⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1995, s. 133.

od nich zależnych czynności poznawczych uczniów¹⁰. W procesie kształcenia działa z jednej strony nauczyciel, który inicjuje i kieruje procesem poznawczym (uczenia się) uczniów, z drugiej strony – uczniowie aktywnie przyswajający materiał nauczania. Nauczyciel, mając do dyspozycji odpowiednie treści kształcenia, które realizuje w określonych formach organizacyjnych i określonym środowisku dydaktycznym, najczęściej w klasie szkolnej, za pomocą metod i odpowiednich środków dydaktycznych, dąży do osiągnięcia założonych efektów kształcenia.

Patrząc na zagadnienie procesu nauczania-uczenia się z punktu widzenia organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w interakcji nauczyciel – uczeń, pamiętajmy też o dwóch podejściach – przedmiotowym i podmiotowym, przy czym należy dopowiedzieć, że podejście przedmiotowe odnosi się bardziej do procesu nauczania, a podejście podmiotowe – do procesu uczenia się. W podejściu przedmiotowym źródłem wiedzy i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest nauczyciel, a odbiorcą przekazywanej wiedzy i systemu wartości osobowościowych – uczeń, natomiast w podejściu podmiotowym uczeń sam zdobywa wiedzę i kształtuje swoją postawę pod kierunkiem i metodycznym nadzorem nauczyciela.

Nieco inaczej, co oczywiste, przebiega istota, wartości i funkcje celów kształcenia i nauczania na poziomie akademickim. W szkole wyższej wartości procesu kształcenia konkretyzują się. Cele edukacji to wyobrażony stan rzeczy, który jest zarówno korzystny jak i pożądaný ze względów poznawczych. Stanowią skutek działalności dydaktyczno-wychowawczej. Traktuje się je jako opis stanu projektowanej przyszłości w zakresie procesów umysłowych. Są to z góry założone stany rzeczy lub zdarzenia, które zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym¹¹. Tak więc cele edukacji w szkole wyższej, w tradycyjnym rozumieniu procesu nauczania-uczenia się, poza sferą postulowanych stanów rzeczy, zawierają także czynnik działań, które trzeba podjąć w odpowiednich warunkach, aby je osiągnąć. Cele kształcenia trzeba też traktować jako – postulowany stan rzeczy, działania prowadzące do realizacji tego stanu w warunkach określonych przez potencjalne możliwości studenta i jego środowisko. Zatem doskonalenie celów kształcenia wymaga optymalizacji ich w aspekcie postulatycznym, działaniowym, potencjalnym i funkcjonalnym¹².

Wracając do podstaw edukacyjnych, należy pamiętać, że proces nauczania-uczenia się może zostać poważnie zakłócony na skutek zerwania się interakcji między nauczycielem a uczniem, gdy wyjaśnienia nauczyciela są niespójne, niezrozumiałe lub po prostu złe. Gdy będą one rozumiane przez ucznia jedynie

¹⁰ F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Szczecin 2011, s. 67.

¹¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011, s. 87.

¹² Tamże, s. 88.

częściowo lub błędnie, będzie to miało negatywny wpływ na rezultaty uczenia się. Może być i tak, że wiedza już wcześniej uzyskana przez ucznia jest błędna lub uczeń nie ma jej wcale. W tym przypadku informacje przekazywane przez nauczyciela nie mogą być zrozumiane poprawnie i rezultat uczenia się będzie zgoła odmienny od zamierzonego. Nieco inaczej jest w sytuacji, gdy uczeń sam konstruuje swoją wiedzę (gdy jest podmiotem w procesie uczenia się), badając dany fragment rzeczywistości pod kierunkiem nauczyciela. W tym przypadku nie występuje li tylko sam przekaz informacji, ale proces tworzenia wiedzy, który przyczynia się do rozwoju umysłowego ucznia. Jest to koncepcja pedagogiki konstruktywistycznej, która – w odróżnieniu od instruktywistycznej – koncentruje się na wewnętrznych czynnościach umysłowych, przebiegających w mózgu ucznia. Dodajmy, że wielu dydaktyków postrzega koncepcję konstruktywistyczną nie jako proces nauczania, związany z przyswajaniem, zapamiętywaniem i odtwarzaniem zdobytej wiedzy, który przebiega na poziomie rozumienia i rozwiązywania problemów, ale także kształtowania osobowości ucznia. W tym przypadku zachodzą takie procesy umysłowe, jak – przewidywanie, dowodzenie, wnioskowanie, rozumowanie¹³. Pamiętajmy też, że w każdej klasie są uczniowie, którym nauka przychodzi łatwo, ale i tacy – którym ta nauka przysparza wiele kłopotów i trudności. Uwzględniając to nauczyciele powinni tak organizować proces nauczania-uczenia się, aby podlegał on różnicowaniu. To ważne, ponieważ nauczanie zróżnicowane, jako określony typ czynności nauczyciela i uczniów jest swoistą formą organizacyjną pracy uczniów, tak indywidualną jak i zbiorową¹⁴.

Kompetencje pedagogiczne nauczycieli

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

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005, s. 28.

¹⁴ P. Kowolik, *Nauczanie zróżnicowane nieco zapomniane*, [w:] L. Pawelski (red.), *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010, s.188.

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

Wyszczególniono pięć grup kompetencji pedagogicznych nauczycielskich.

1. **Kompetencje pragmatyczne**, charakteryzujące się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
2. **Kompetencje współdziałania**, będące skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela.
3. **Kompetencje komunikacyjne**, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.
4. **Kompetencje kreatywne**, które charakteryzują się innowacyjnością i niestandardowością działań dydaktyczno-wychowawczych.
5. **Kompetencje informatyczno-medialne**, polegające na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji¹⁶.

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

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

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

- umiejętność tworzenia własnych programów nauczania i materiałów edukacyjnych (w oparciu o podstawę programową MEN);
- umiejętność kierowania procesem uczenia się, podczas którego uczeń sam zdobywa wiedzę;

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

- umiejętność takiego planowania zajęć dydaktycznych, które wspierałyby rozwój samodzielności uczniów oraz ich chęć i dążność do rozwiązywania problemów dydaktycznych¹⁷.

Jak widać, w podejściu konstruktywistycznym uczeń traktowany jest jako podmiot w działalności pedagogicznej nauczyciela. Aby prawidłowo, tzn. zgodnie ze współczesnymi tendencjami w pedagogice przygotować kandydatów na nauczycieli, należy szczególną troską i innowacją metodyczną otoczyć grupę przedmiotów specjalizacyjnych występujących w programach studiów I stopnia, gdyż korespondują one przede wszystkim z dydaktyką szczegółową danego poziomu kształcenia¹⁸. To niby oczywiste, ale pod warunkiem wszak, że kandydaci na nauczycieli podczas studiów I stopnia będą odbywać studenckie praktyki zawodowe u nauczycieli, którzy z powodzeniem wdrażają i stosują taki właśnie współczesny model nauczania i uczenia się uczniów. Najprostszym rozwiązaniem byłoby powołanie przy uczelniach szkół ćwiczeń z odpowiednio dobraną kadrą pedagogiczną.

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

Wydaje się też, że dość ważną i istotną sprawą w sferze kształcenia nauczycieli jest kwestia wiedzy i odpowiedzi na pytanie – w jaki sposób ją opłacać, przyswoić, spożytkować i upowszechnić? Ale modernizacji kształcenia nauczycieli nie powinno towarzyszyć burzenie wszystkiego i za wszelką cenę, lecz permanentne ulepszanie tego, co w minionych latach zostało zbudowane i z czego można i należy korzystać. Wszelkie poczynania związane z doskonaleniem edukacji nauczycielskiej mającej w efekcie wyposażać ich we właściwe kompetencje pedagogiczne dadzą się sprowadzić do zasad:

- jednolitego kształcenia wyższego;

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

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

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

²⁰ Tamże, s. 78.

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

Kompetencje pedagogiczne nauczyciela powinny w sposób oczywisty i naturalny wspierać jego „twórczość”. Pedeutolodzy twierdzą, że współczesny nauczyciel, zasługujący na miano akceptowanego przez uczniów, czyli dobrego i zdecydowanie sięgającego po nowoczesne metody nauczania, powinien być nade wszystko twórczy i innowacyjny. Czym charakteryzuje się twórczy nauczyciel? Do cech określających postawy twórcze należą – zdolność szybkiego przystosowywania się do zachodzących zmian, tendencja do posługiwania się uogólnieniami, pomysłowość, wynalazczość, zdolność do syntezy, umiejętność odrzucania tego, co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy, dziwienia się, myślenia dywergencyjnego z dużą giętkością, płynnością, produktywnością i oryginalnością²². Dalsze cechy postawy twórczej to: intuicja, dynamika i energia, ekspresyjność, zaangażowanie, spontaniczność, entuzjazm, dojrzałość emocjonalna, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, zdolność podejmowania ryzyka²³.

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

Programowanie i planowanie pracy dydaktycznej

Podstawa programowa reguluje kilka najważniejszych obszarów edukacyjnych – przedmiotowe programy nauczania, podręczniki oraz wewnętrzne i zewnętrzne systemy oceniania wiedzy i umiejętności uczniów. Uwzględniając powyższe i planując każdy proces dydaktyczny, należy wziąć pod uwagę kilka dość istotnych kwestii. Nade wszystko pamiętać należy o tym, że język

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

²² M. Kujawska, *Model współczesnego nauczyciela*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo WS HUMANITAS, Sosnowiec 2011, s. 125.

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

wymagań powinien akcentować nie tyle sam proces dydaktyczny, lecz – efekty kształcenia. Po wtóre, należy pamiętać o tym, że zapisane w podstawie treści oraz umiejętności stanowią jedynie podwaliny kształcenia ogólnego (przedmiotowego) i nauczyciel sam może (i powinien) choćby nawet w niewielkim stopniu, ale konsekwentnie rozszerzać te wymagania. Planując proces dydaktyczny trzeba też pamiętać o skorelowaniu programu nauczania i planu pracy dydaktycznej z pozostałymi także ważnymi dokumentami funkcjonującymi w każdej szkole, przede wszystkim – szkolnym programem wychowawczym oraz wewnątrzszkolnym i przedmiotowym systemem oceniania. Istotną kwestią przedmiotowych programów nauczania jest usystematyzowanie w nim wymagań szczegółowych, opis procedur osiągania tych wymagań, przemyślany dobór tekstów kultury (w programie nauczania języka polskiego).

W kontekście obowiązujących na każdym szczeblu edukacyjnym, końcowych sprawdzianów bądź egzaminów zewnętrznych w programowaniu dydaktycznym powinno się uwzględnić takie metody projektów edukacyjnych, za pomocą których mogą być opracowywane i prezentowane różnego typu działania edukacyjne, oceniane podczas tych egzaminów. Chodzi o to, by uczniowie pod kierunkiem nauczyciela ukształtowali ważne kompetencje umiejętnościowe, a nauczyciel przygotował taki dobór tych metod, by uczeń w sposób rzetelny nabył wymienione w podstawie programowej umiejętności i uzyskał zapisaną w niej wiedzę²⁴. Ostatnią dość ważną kwestią w planowaniu pracy dydaktycznej jest ewaluacja programu nauczania, który nie jest i nie powinien być rzeczywistością statyczną, a zatem rokrocznie należy poddawać go weryfikacji.

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

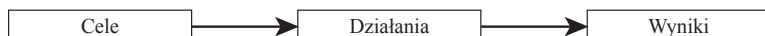
- określenie istotnych zasad, celów działania,
- efektywne wykorzystanie posiadanych środków,

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

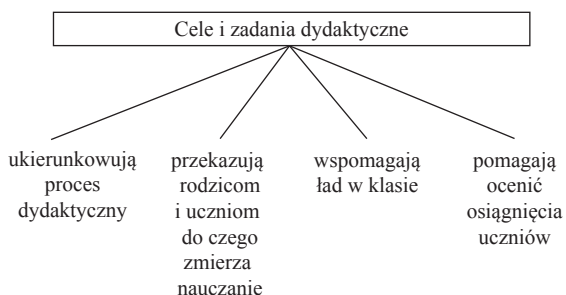
²⁵ T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, Warszawa 1987, s. 39.

- zoptymalizowanie czasu pracy – nie można dopuścić do zbytniego zmęczenia bądź znużenia,
- spojrzenie wstecz, sprawdzenie czy kroczymy w dobrym kierunku, osiagając przy tym zamierzone cele,
- szukanie odpowiedzi na pytania: co trzeba zrobić, jak należy to zrobić, kiedy należy to zrobić²⁶.

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



Jest to, moim zdaniem, o tyle istotne, że skuteczne, dobre i przemyślane planowanie pedagogiczne zawsze powinno dać nam w efekcie konkretne cele, określić działania nauczyciela oraz skonkretyzować strategię nauczania z myślą o osiągnięciu tych celów i starannym pomiarze rezultatów – osiągnięć uczniów. W takim rozumieniu w nauczycielskiej praktyce zwykle się to sprawdza. Bolesław Niemierko widzi następujące konsekwencje, będące wynikiem jasno sprecyzowanych celów dydaktycznych²⁷:



Podręczniki – ważnym dydaktycznym instrumentarium

Czym się kierować przy wyborze podręcznika szkolnego? Właściwy wybór zarówno podręczników, jak i towarzyszącej im coraz częściej całej metodycznej obudowy, to jeden z wielu nauczycielskich dylematów, jakie nie tak dawno pojawiły się wraz z wdrożeniem reformy szkolnictwa. Wprawdzie pod-

²⁶ B. Urbanek, B. Siek, „*Nasz wspólny świat*”..., dz.cyt., s. 19.

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

ręcznik do nauczania danego przedmiotu nie był i nie jest obligatoryjnym środkiem dydaktycznym, jest jednak pomocą, z którą uczeń ma w szkole i w domu najbardziej bezpośrednią styczność i która jest najczęściej wykorzystywana. Dylemat to, ale i niepokój, bo dotąd – przypomnijmy – nauczycielskie przedmiotowe gremia nie zawracały sobie głowy tymi problemami, był bowiem jeden powszechnie obowiązujący program od Bałtyku do Tatr, no i oczywiście jeden podręcznik. To już na szczęście historia, która niekoniecznie uczniom, co oczywiste, ale także i młodym nauczycielom może wydawać się *science fiction*. Dziś bowiem liczne wydawnictwa edukacyjne prześcigają się wręcz programową i podręcznikową ofertą i doprawdy jest już w czym wybierać. Ale tak czy inaczej – właściwy wybór spośród wielu ofert rynkowych jest sprawą niebagatelną, czym się zatem kierować?

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

Podręczniki po jakie warto sięgać to takie, które uwzględniają i metodycznie porządkują przyświecającą zazwyczaj ich autorom ideę, by wyposażać uczniów w jak najlepsze narzędzia do poznawania świata, świadomego określenia w nim swojego miejsca, a także zrozumieć zachodzące w nim zmiany i właściwie je interpretować. Oczywiście nie uogólniam, choć sam jestem autorem programów, przewodników metodycznych i podręczników do nauczania języka polskiego, ale wiele znanych i recenzowanych przeze mnie podręczników²⁸ wychodzi zdecydowanie naprzeciw istocie nauczania (tu – języka polskiego), którą najpełniej mogłaby odzwierciedlić holistyczna koncepcja edukacyjna, a więc:

- spójne rozwijanie u uczniów sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i kreatywnej,
- przedstawianie wiedzy kompleksowo, w dość szerokim kontekście, m.in. kulturowym, filozoficznym, etycznym,

²⁸ Zob. m.in. B. Urbanek, „*Nasz wspólny świat*” – podręczniki do nauczania języka polskiego dla klas I-III gimnazjum (recenzja), Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2005-2008; B. Urbanek, „*Daję słowo*” – podręcznik do nauczania języka polskiego w klasie VI (recenzja pilotażowa), Wydawnictwo Edukacyjne NOWA ERA, Warszawa 2006; B. Urbanek, *Historia – przewodnik metodyczny dla nauczycieli* (recenzja), Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2006.

- stawianie przed uczniem celów, zadań, a także wymogów o charakterze interdyscyplinarnym; język polski daje takie możliwości, stwarza bowiem sytuacje, które integrują i jednocześnie wiedzę z kilku dziedzin nauki szkolnej (historia, sztuka, języki obce, informatyka).

Podręczniki powinny być także przyjazne i interesujące ucznia, co znaczy, że uczeń może je brać do rąk nie tyle z obowiązku, bardziej z przyjemnością, odkrywając w nich między innymi odbicie swoich własnych przeżyć, oczekiwań, a może i marzeń. Ideą dobrego programu, a zatem i dobrego podręcznika powinno być zdecydowane odejście od – nadal jeszcze, niestety, powszechnego w szkolnych programach – encyklopedycznego przekazu wiedzy²⁹. Uczeń nie tyle powinien wiedzieć (choć to oczywiście także), ile rozumieć, co oznacza, że wiedza powinna być funkcjonalna, nacechowana umiejętnościami właściwego wyszukiwania i wyboru (doboru) informacji. Wydaje się to oczywiste, ponieważ pozwala zakładać, że wówczas celem będzie wytworzenie w uczniach nawyku samodzielności myślenia. Dodajmy też, że podręczniki powinny być tak zredagowane, by pracujący z nimi nauczyciele mieli w nich zarówno merytoryczne wsparcie jak też komfort pełnej swobody w tworzeniu takich sytuacji edukacyjnych, by mogli dostosować swój program do ogólnych potrzeb zespołu klasowego, jak też uwzględniać wymagania jednostkowe. Dobry podręcznik powinien zatem spełniać kilka podstawowych założeń metodycznych, mianowicie:

- sprawiać, że trudne, a nawet stresujące niekiedy przejście do wyższego etapu kształcenia stawało się łagodne, by nie powiedzieć – mniej odczuwalne;
- wyzwać twórcze możliwości i umiejętności poznawczo-interpretacyjne, tak uczniów jak i nauczycieli;
- powinny być, niejako z założenia, nastawione na kształcenie samodzielności ucznia, dając mu tym samym szansę rozumienia i tłumaczenia różnych zjawisk, które zachodzą we współczesnym świecie;
- dawać gwarancję, że uczeń nabędzie umiejętności świadomego i poprawnego posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, a także umiejętności odbioru różnych przekazów kultury na poziomie percepcji adekwatnej do jego wieku, rozwoju, możliwości;
- pomóc uczniowi w kształtowaniu jego osobowości, by zdecydowanie opowiadał się po stronie wartości uniwersalnych – prawdy, sprawiedliwości, tolerancji, przyjaźni, dobroci;
- sprawiać, by uczeń rozumiał potrzebę kształcenia się, potrafił obcować z podręcznikiem, szkolną lekturą, materiałem źródłowym etc. oraz wykazywał zainteresowanie efektami czy wytworami twórczej działalności człowieka.

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

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

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

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

³⁰ F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki...*, dz. cyt., s. 170.

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

chęć powinna do analizy treści, co czynione jest w wielu „kolorowych” pod-
ręcznikach z godną podkreślenia konsekwencją.

Rodzaje aktywności prowadzące do osiągnięcia celów kształcenia

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

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

Planowanie i organizowanie:

- ustalanie celów działania,
- planowanie działań zespołowych i indywidualnych,
- uzgadnianie decyzji,
- podejmowanie decyzji,
- kontrolowanie i ocenianie zadań,
- samoocena,
- tworzenie harmonogramu.

Poszukiwanie i operowanie informacjami:

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

Badanie

- stawienia pytań,
- burza mózgów,
- obmyślanie strategii działania,
- dostrzeganie i formułowanie problemów,

- stawianie hipotez, poszukiwanie rozwiązań,
- dyskutowanie i sprawdzanie hipotez,
- umiejętność rozwiązywania problemów (w sytuacjach typowych),
- obserwacja i badanie materiałów, tekstów kultury,
- wysnuwanie wniosków z obserwacji,
- stosowanie różnorodnych metod badawczych.

Przekształcanie i tworzenie

- czytanie ze zrozumieniem i różnorodne przekształcanie tekstów literackich,
- redagowanie tekstów literackich, dziennikarskich, poetyckich, użytkowych,
- przekład intersemiotyczny,
- tworzenie tekstów medialnych – gazeta szkolna, radiowęzeł, studio telewizyjne,
- tworzenie scenariuszy,
- reżyserowanie szkolnych spektakli, uroczystości,
- fotografowanie i wideofilmowanie,
- próby scenograficzne, np. projektowanie zmian we własnym (klasowym) otoczeniu³².

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

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

³² Opracowanie własne autora.

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

1. Czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, polegające na odczytywaniu i interpretacji, zwłaszcza teksty kultury należące do polskiego dziedzictwa kulturowego – na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym.
2. Interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie.
3. Wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, aktach normatywnych, ilustracjach, mapach, tabelach, diagramach, wykresach, schematach.
4. Dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje – dostrzega środki wyrazu typowe dla tekstów literackich, tekstów publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki.
5. Odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w rozwoju cywilizacyjnym Polski i świata – odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w polityce, gospodarce, kulturze, życiu społecznym.
6. Dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury – historyczny, biograficzny, filozoficzny, religijny, literacki, plastyczny, muzyczny, regionalny i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą).
7. Dostrzega wartości zapisane w tekstach kultury.

W zakresie tworzenia własnego tekstu jest sprawdzane, jak uczeń:

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

6. Analizuje, porównuje, porządkuje i syntezuje informacje zawarte w tekstach kultury.
7. Dokonuje celowych operacji na tekście – streszcza, rozwija, przekształca stylistycznie.
8. Wypowiada się na temat związków między kulturą polską i śródziemnomorską oraz określa te powiązania w różnych obszarach życia społeczno-politycznego.
9. Formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski, wypowiada się na temat sytuacji problemowej przedstawionej w tekstach kultury³³.

Diagnozowanie – procedury, narzędzia, dokumentacja

Przez diagnostykę edukacyjną rozumie się zwykle takie działania poznawcze, które zmierzają do ustalenia stanów faktycznych występujących w procesach nauczania lub wychowania. Przy czym pojęcie „stan faktyczny” odnosi się do takich konstatacji, które są istotne z punktu widzenia zamierzeń edukacyjnych. Dokonujemy więc diagnozy edukacyjnej po to, aby określić – jak ma się jakaś zastana rzeczywistość do tej, jaką chciałoby się wywołać przez określone działania dydaktyczne czy też wychowawcze. Brak edukacyjnych zamierzeń wyklucza możliwość dokonywania jakiegokolwiek edukacyjnej diagnozy. Jest ona natomiast niezbędna wówczas, kiedy poprzez określone działania zamierzamy osiągnąć jakiś stan rzeczy, na razie jedynie pomyślany³⁴.

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

Diagnoza, będąca stałą troską i celem dążącym do zrozumienia indywidualności uczniów, a także mechanizmów oraz uwarunkowań ich rozwoju, jest też niejako wpisana w proces ewaluacyjny. Jest on niezwykle ważny, zarówno gdy chodzi o jakość kształcenia czy wyższą jakość edukacji, choć nie tylko – znacznie głębsze czy ważniejsze rozumienie procesu ewaluacji, poparte powinno być świadomością, że jest ona niezwykle istotna dla prawidłowego

³³ Opracowanie własne autora.

³⁴ H. Muszyński, *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, Poznań 2001, s. 31.

rozwoju człowieka³⁵. Może ona mieć różne cele w odniesieniu zarówno do zespołu uczniowskiego, jak i samodoskonalenia własnych umiejętności pedagogicznych, wśród tych, które ściśle współdziałają z podejmowanymi formami ewaluacji, należy wymienić między innymi:

1. **Uczeń jako indywidualność** – poznanie jego cech, wiedzy, umiejętności, uzdolnień, problemów. Także poznanie wzorców rozwojowych, charakteryzujących określone środowiska. Wiedza ta pomoże w stworzeniu programu będącego wspieraniem rozwoju odpowiedniego do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.
2. **Sfery rozwoju ucznia, ich wzajemne powiązania** – rozwój osobowościowy wyznaczają zarówno indywidualne cechy dziedziczne, jak też wpływy środowiska rówieśniczego, także, a może przede wszystkim szkoły. Mamy zatem do czynienia z czynnikiem integracyjnym, co oznacza, że wszystkie sfery rozwoju są w znacznym stopniu od siebie zależne, więcej – mogą z nich wynikać bądź być ich naturalną konsekwencją.
3. **Wpływ różnych czynników na rozwój ucznia** – chodzi tu m.in. o poznanie i zrozumienie takich czynników jak: stan zdrowia, samopoczucie, organizacja czasu wolnego ucznia, jego obecność i miejsce w grupie rówieśniczej, środowisko rodzinne.
4. **Analiza i monitorowanie postępu** – ocena zmian jakie zaszły w toku edukacji i wychowania, analiza nabytych wiadomości i umiejętności.
5. **Planowanie własnych działań edukacyjnych, także wspomagających rozwój** – poprzedzać to musi rozmowa, poszukiwanie przyczyn problemów, wspólnie podejmowane decyzje. Wskazana współpraca z instytucjami powołanymi do udzielania wskazówek i pomocy (poradnie, terapeuci).
6. **Zrozumienie samego siebie** – poznać motywy, przyczyny i konsekwencje własnych działań, wartości jakie nim kierują, relacje z uczniami³⁶.

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

- wybór celów i sam przebieg diagnozy,

³⁵ J. Mastalski, *Współczesne inhibitory dekomponujące ewaluacje w edukacji*, [w:] K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *W obliczu ewaluacji i innowacji*, Wydawnictwo UAM Poznań, PSNT, Kalisz-Szczecinek 2012, s. 23.

³⁶ L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012, s. 225.

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

Ważnym elementem pracy zespołu diagnostycznego będzie opracowanie projektu badań. Powinien on być oparty o schemat badawczy³⁷ stosowany w badaniach pedagogicznych. Opracowanie projektu badań pozwala na rzetelny dobór populacji, procedur, metod i narzędzi oraz zaplanowanie zakresu przeprowadzanej diagnozy. Natomiast sformułowanie tematyki szczegółowej wyznaczy zagadnienia, które będą podlegały poznaniu i staną się punktem odniesienia do konstruowania pytań, w ankiecie lub w dyspozycjach do wywiadu. Edukacyjny (szkolny) rozwój ucznia powinien być systematycznie dokumentowany przez nauczyciela, zwłaszcza wychowawcę klasy. Jest to o tyle istotne, że pozwala śledzić tempo i kierunek zakładanych zmian, pomaga w planowaniu pracy, kontaktach z rodzicami, specjalistami itp. Rozpoczynając od diagnozy wstępnej, należy w miarę systematycznie – powiedzmy dwa razy w ciągu roku szkolnego – odnotowywać postępy. Taką dokumentację może stanowić:

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

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

Procedury mierzenia jakości pracy szkoły

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

- aby uzyskać wysoką jakość, muszą wszyscy – dyrekcja, wychowawcy, nauczyciele, personel administracyjno-techniczny, a także uczniowie

³⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, Warszawa 2000, s. 36.

- i ich rodzice – akceptować i rozumieć filozofię tej jakości, znać i akceptować przyjęte kryteria jakości oraz współpracować ze sobą na zasadach pełnego partnerstwa,
- stałe podnoszenie jakości musi być powiązane z wizją i długoletnim planem rozwoju szkoły,
 - poprawianie jakości pracy szkoły wymaga dobrego planowania, co nie jest możliwe bez rzetelnej informacji i diagnozy, dlatego planowanie należy poprzedzać mierzaniem jakości,
 - wnioski z mierzenia jakości pracy szkoły muszą być oparte na jasnych i przekonujących dowodach,
 - mierzenie jakości pracy szkoły powinno być wykonane przy użyciu odpowiednio przygotowanych i sprawdzonych narzędzi,
 - jakość – to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta. Dlatego też ich opinie powinny być dla szkoły bardzo ważne, wręcz najważniejsze.

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

Mierzenie jakości pracy szkoły polega na zorganizowanym, systematycznym analizowaniu i ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę wymagań wynikających z ich zadań, z uwzględnieniem opinii nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Dodajmy, że zewnętrzne mierzenie stanowi także element nadzoru pedagogicznego i towarzyszy temu następujący zakres czynności:

1. Wspomaganie dyrektorów szkół oraz pracujących tam nauczycieli w spełnianiu wymagań w zakresie jakości pracy (dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, organizacyjnej).
2. Wspomaganie szkół w wyznaczaniu i określaniu obszarów i kierunków ich jakościowego rozwoju.

3. Kontrola zgodności organizacji i funkcjonowania szkół z przepisami prawa³⁸.

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

- Koncepcji pracy szkoły.
- Zarządzania i organizacji.
- Kształcenia uczniów.
- Wychowania i opieki.

Zwykle wprowadza się następujące czynności:

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

Czynności związane z mierzeniem jakości pracy szkoły wymagają od przeprowadzających pomiar zarówno wysokich kompetencji merytorycznych, jak i metodycznych umiejętności. Procedura określa zakres mierzenia, zasady planowania, organizowania i przeprowadzania zewnętrznego pomiaru powiązanego z wewnętrznym mierzeniem jakości pracy prowadzonym przez szkołę, zobowiązuje do stosowania jednolitych technik i narzędzi oraz sposobów dokumentowania i wykorzystywania wyników³⁹. Po przeprowadzeniu pomiaru

³⁸ B. Urbanek, *Mierzenie jakości pracy szkoły – podstawowe zagadnienia*, opracowanie na potrzeby zespołu doradców metodycznych MZDNOŚiP, Szczecinek 2005.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324).

szkoła (dyrektor) opracowuje analizę (raport) z wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły, który powinien trafić do organów nadzoru pedagogicznego. Dokument ten (raport) musi spełniać określone warunki proceduralne i jest kompleksową oceną dotychczasowej pracy szkoły oraz wyznacznikiem i głównym odnośnikiem poprawy działalności i funkcjonowania we wszystkich jej formach. To głównie na jego podstawie szkoła (o ile zachodzi taka konieczność) buduje program naprawczy, którego głównymi (podstawowymi) celami jest – poprawa efektywności kształcenia, zintegrowanie działań dyrekcji, kadry pedagogicznej, rodziców i uczniów oraz ukazywanie właściwych postaw ukierunkowanych na uzyskanie sukcesu.

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

1. Ścisłej współpracy i współdziałania wszystkich nauczycieli przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych.
2. Motywowania uczniów do nauki.
3. Motywowania rodziców do wspólnych, jednolitych działań zmierzających do wspierania realizacji programu.
4. Przekonania całej szkolnej społeczności (nauczyciele, uczniowie, rodzice) co do istoty i celowości podejmowanych działań określonych w programie.
5. Okresowej i bieżącej ewaluacji programu naprawczego.

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

Doskonalenie i doradztwo metodyczne

O funkcjonowaniu każdej placówki oświatowej, łącznie z wyższą uczelnią, uzyskiwanych przez uczniów i studentów wynikach kształcenia, przebiegu i efektach reform oświatowych w znacznej mierze zadecyduje nauczyciel. Skoro tak, to wydaje się oczywiste, aby edukacja nauczycieli nie opierała się li tylko na informowaniu, nie dokonywała się automatycznie poprzez przyswojenie najnowszej wiedzy; nie jest to bowiem równoznaczne z przyswojeniem instrumentów tej transformacji na konkretne działania praktyczne⁴⁰. Konieczny jest więc model trójjedni – **wiedzy, praktyki, doskonalenia**. A zatem reforma

⁴⁰ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009, s. 401.

ustrojowa w polskiej oświacie wymogła wręcz, by nie powiedzieć – wymusiła konieczność nauczycielskiej pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem. Jest to w odniesieniu do nauczycieli o tyle oczywiste, ponieważ wynika choćby z samej istoty tego zawodu. Wincenty Okoń, opisując kwestie permanentnego doskonalenia nauczycieli dostrzegł, że celem doskonalenia jest doprowadzenie do tego:

- by każdy czynny nauczyciel orientował się w postępie wiedzy gwoili aktualizacji treści nauczania,
- by zaznajamiał się z nowymi osiągnięciami nauk o dydaktyce i wychowaniu,
- by utrzymywał swą elastyczną postawę intelektualną,
- wreszcie by podtrzymywał prestiż swego zawodu i przystosowywał się do pracy z dziećmi⁴¹.

W nauczycielskim doskonaleniu zawodowym zwykle wyodrębnia się trzy nurty. Główny czy też podstawowy, skierowany jest na jego podmiotowość, a ściślej – samą osobowość. Drugi ma wymiar profesjonalny, dotyczący zawodowych kompetencji nauczyciela jako specjalisty przedmiotowego. Wreszcie trzeci nurt – dotyczący egzystencji nauczyciela i jego funkcjonowania. Ryszard Parzęcki słusznie zauważa, że szczególnie w tym zawodzie (może nawet jak w żadnym innym), nie sposób oddzielić osoby od prowadzonej przez nią działalności⁴². To fakt, ponieważ z tak postawionej tezy wynikają też podstawowe implikacje dla działań w zakresie doskonalenia zawodowego.

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

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

⁴¹ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991, s. 169.

⁴² R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wy magań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 368.

- dążenie do wewnętrznej reformy zmierzającej do rozwoju organizacyjnego szkoły.

Metod, a także technik planowania i realizowania WDN jest wiele, tą najprostszą i najczęściej stosowaną jest tzw. *gwiazda pytań*, która sprowadza cały etap przygotowawczy i realizacyjny wewnątrzszkolnego doskonalenia do uzyskania odpowiedzi na sześć podstawowych pytań-problemów – kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak? i w jakim celu? Natomiast gdyby przyszło przedstawić konkretne argumenty przemawiające za koniecznością prowadzenia WDN, to oprócz poczucia odpowiedzialności za całokształt działań podejmowanych w szkole i współtworzenia odpowiadającego wszystkim klimatu, należałoby wymienić następujące fakty:

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

Na system kształcenia ustawicznego składa się – prócz indywidualnego samokształcenia i wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli – także lokalne doradztwo programowo-metodyczne, regionalne oraz centralne centra doskonalenia nauczycieli. Skupmy się na lokalnym doradztwie programowo-metodycznym, co nie znaczy, że pomija się czy bagatelizuje pozostałe formy doksztalcenia i doskonalenia. Doradztwo należy uważać za szczególnie cenną inicjatywę zarówno bezpośrednich organizatorów, jak i samego podmiotu kształcenia i trudno nie być przekonanym, że powinno ono uzyskać wsparcie zarówno poprzez odpowiednią politykę materiałowo-wydawniczą i różnorodne formy edukacji bezpośredniej. Za doradztwo programowo-metodyczne winny odpowiadać organy prowadzące szkoły – władze gmin, miast, powiatów. Doradcą metodycznym powinien być nauczyciel spełniający określone warunki odnośnie stażu pracy i kwalifikacji, zatrudniony na części etatu na stanowisku nauczyciela metodyka. Merytoryczny nadzór nad zespołami doradców metodycznych na obszarze województwa powinien sprawować kurator oświaty. Oczywiście, w ramach lokalnego systemu doradztwa wszystkim nauczycielom należy zagwarantować możliwość korzystania z jego oferty i zaopatrywania się w materiały programowe, metodyczne oraz informacyjne.

Aby jednak wyjść z jakąkolwiek ofertą, należy przedtem dokonać rzetelnej, kompleksowej i pogłębionej analizy lokalnych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, określając zakładane cele proponowanych

form doskonalenia, bazę wyjściową zespołu nimi objętego oraz przewidywanego wpływu prowadzonego doskonalenia na rozwój zawodowy nauczyciela i jakości pracy szkoły. Przystępując do rozpoznania tych potrzeb zazwyczaj przeprowadza się w szkole (szkołach) badania ankietowe, dokumentując dotychczasowy stan posiadania oraz proponując nauczycielom różne formy doskonalenia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i doskonalące, konferencje, sympozja, seminaria, warsztaty metodyczne itp. Będzie to o tyle istotne, że pozwoli zapoznać się zarówno z dotychczasowym zainteresowaniem nauczycieli wzbogacaniem swojej wiedzy, kompetencji czy umiejętności dydaktycznych i wychowawczych, jak też dokonać szczegółowej analizy pod kątem przyszłych i konkretnych już w tym zakresie działań.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Zarys dydaktyki szkolnej*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Szczecin 2011.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.
- Denek K., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2010.
- Grzesiak J., *Refleksyjność i autoewaluacja kompetentnych nauczycieli w szkole i w szkole wyższej*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Konin 2007.
- Grzesiak J., *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009.
- Karpińska A., *Mieć serce nie tylko do prymusów, czyli o potrzebie indywidualizacji procesu kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Wydawnictwo UAM, Kalisz 2007.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, PWN, Warszawa 2000.
- Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987.
- Kowolik P., *Nauczanie zróżnicowane nieco zapomniane*, [w:] L. Pawelski (red.), *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010.
- Kujawska M., *Model współczesnego nauczyciela*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo HUMANITAS, Sosnowiec 2011.

- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2005.
- Lelonek M., *Współczesne rozumienie procesu nauczania-uczenia się*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, Wydawnictwo UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz-Konin 2009.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, PWN, Warszawa 1994.
- Mastalski J., *Współczesne inhibitory dekomponujące ewaluację w edukacji*, [w:] K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *W obliczu ewaluacji i innowacji*, Wydawnictwo UAM Poznań, PSNT, Kalisz-Szczecinek 2012.
- Muszyński H., *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, Poznań 2001.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna – szansa czy zagrożenie?*, Wydawnictwo Edukacyjne ROŻAK, Warszawa 2005.
- Niemierko B., *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*, WSiP, Warszawa 2006.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1998
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1995.
- Parzęcki R., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.
- Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012.
- Pawelski L., Urbanek B., *Wokół edukacji samorządowej*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2010.
- Śliwerski B., *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*, „Nowe w Szkole” 1997, nr 5.
- Urbanek B., *Mierzenie jakości pracy szkoły – podstawowe zagadnienia*, opracowanie na potrzeby doradców metodycznych MZDNOSiP, Szczecinek 2005.
- Urbanek B., *Nowa jakość – w nowej szkole*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo WSH TWP, Szczecin 2009.
- Urbanek B., Sawiński J.P., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, Wydawnictwo CEN, Koszalin 2006.
- Urbanek B., Siek B., *„Nasz wspólny świat” – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010.
- Zaczyński W., *Proces kształcenia*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1993.