

dr Małgorzata Jaśko

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli ODN w Tarnowie

Nauczyciel badacz jako członek społeczności szkolnej Nowe funkcje, wyzwania, problemy i dylematy

Abstrakt

Przeprowadzone w tym artykule analizy ukazują sylwetkę nauczyciela – członka społeczności szkolnej, realizującego zadania o charakterze badawczym, wchodzącego w różne relacje z dyrekcją szkoły i innymi nauczycielami, uczestniczącego w procesie zarządzania szkołą. Nowe funkcje i zadania nauczycieli ukazane są w szerokim kontekście zachodzących zmian we współczesnej szkole. Pokazują również działalność nauczycieli wynikającą z faktu bycia członkiem organizacji, jaką jest szkoła, w zetknięciu z codzienną rzeczywistością szkolną, w odniesieniu do podstawowej działalności nauczycieli – pracy w klasie z uczniami. Podejmowane działania badawcze nauczycieli na rzecz szkoły wymagają zaangażowania, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, stanowiąc duże wyzwanie dla współczesnego nauczyciela, ale również dla dyrektorów jako przywódców edukacyjnych.

Nowe funkcje i zadania nauczycieli – zmiana paradygmatu z „Ja i moja klasa” na „My i nasza szkoła”¹

W pracy nauczyciela, która należy do szczególnie złożonych, można wyróżnić kilka funkcji oraz wynikających z nich zadań, a także kilkadziesiąt czynności, występujących często lub systematycznie². Cz. Banach do zasadniczych funkcji i zadań nauczycieli zalicza między innymi: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych, organizowanie i stosowanie różnych form i metod wychowania, diagnozowanie, socjalizację i resocjalizację, współpracę z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej i ustawicznej, umiejętność organizowania pracy własnej i działalności samokształceniowej³.

Ważnym zakresem pracy współczesnego nauczyciela jest działalność badawcza. S. Palka twierdzi, że: „zawód nauczycielski narzuca niejako konieczność występowania w roli badacza pedagogicznego, wszak nauczyciel musi diagnozować,

¹ Zachodzące obecnie zmiany w podejściu do postrzegania nowych zadań i funkcji nauczycieli Schratz określa jako zmianę paradygmatu z „Ja i moja klasa” na „My i nasza szkoła”; M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przyszłości* [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014, s. 14.

² Cz. Banach, *Nauczyciele wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce* [w:] *Edukacja, wartość, szanse: wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 250.

³ Cz. Banach, *Myśli o edukacji nauczycieli – ich pożądanach cechach i etyce zawodowej* [w:] W. Wincenciak (red.), *Nauczyciel przyszłości. Materiały pokonferencyjne nt. Wizja kształcenia nauczyciela XXI wieku*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny, Łomża 2011, s. 26.

wyjaśniać, podejmować decyzje, posiłkując się między innymi wynikami rozmów z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami, analizą dokumentów, analizą wyników sprawdzianów i testów dydaktycznych⁴. Tego typu działania, noszące znamiona badań pedagogicznych, podejmują nauczyciele świadomie lub nieświadomie. Sposób świadomy działań zbliża ich do badaczy profesjonalnych (korzystają oni z metodologii badań pedagogicznych, co jest, jak twierdzi, korzystniejsze poznawczo). W swojej pracy nauczyciele stykają się z faktami i zjawiskami w procesach kształcenia i wychowania, których część poddaje się analizie ilościowej, przyrodniczej, część zaś analizie humanistycznej, jakościowej. Nauczyciel może być więc przyrodnikiem i badaczem humanistycznym⁵.

Z. Molesztak, A. Tchorzewski i W. Wołoszyn powinningi i obowiazki nauczycieli ujęli w grupy: wobec uczniów, wobec siebie i zawodu, wobec innych nauczycieli, wobec środowiska⁶. Aspekt szkolny i środowiskowy pracy nauczyciela jest obecnie szeroko analizowany i dyskutowany. Zwraca się uwagę na to, że praca nauczyciela to nie tylko praca w klasie z konkretną grupą uczniów. R.I. Arends podkreśla, że osiągnane efekty szkoły w zakresie kształcenia, wychowania są nie tylko uzależnione od tego, co robi nauczyciel, jak pracuje z uczniami, ale również od wspólnej pracy rady pedagogicznej, zgodności co do celów, zadań szkoły⁷. Według J. Madalińskiej-Michalak nauczyciele nie są tylko realizatorami określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych szkoły⁸. Podobnie wypowiada się J. Kuźma, który twierdzi, że nauczyciel oprócz podstawowych funkcji kształcących i wychowawczych w klasie musi realizować funkcje na rzecz całej szkoły⁹. Wyzwaniem dla nauczycieli, według M. Schratza, staje się postrzeganie siebie jako większej całości¹⁰.

Teoretycy zarządzania, jak i praktycy oświatowi podkreślają potrzebę angażowania nauczycieli w doskonalenie jakości pracy swojej szkoły. Z inicjatywą tworzenia szkół jakości występują obecnie różne stowarzyszenia, samorządy lokalne. Jedną z takich inicjatyw o charakterze oddolnym jest Sieć Szkół Uczących się promowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO).

⁴ S. Palka, *Innowacyjno-eksperymentalna działalność szkolna a teoretyczna wiedza pedagogiczna* [w:] *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, „Zeszyty Naukowe UJ”, 1991, z. 14, s. 181-189.

⁵ S. Palka, *Nauczyciel jako badacz pedagogiczny* [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 55-59.

⁶ Z. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinningi moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 103-105.

⁷ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, wyd. 3 zm., Warszawa 1994, s. 49.

⁸ J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 33.

⁹ J. Kuźma *Nauka o szkole. Studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 194.

¹⁰ M. Schratz, tamże, s. 15.

W szkołach tych nauczyciele, współpracując ze sobą, nie tylko planują wspólną pracę, ale również w systematyczny sposób analizują ją i oceniają¹¹. Do polskiego wydania książki R. Sagora *Badanie przez działanie* zastały dołączone przykłady sprawozdań pisanych przez uczestników programów realizowanych przez CEO: *Szkoła ucząca się* (SUS), *Szkoła z klasą*¹². Znalazły się tam również wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w szkoleniach organizowanych w ramach projektu *Nauczyciel badacz*¹³.

Nauczyciele podejmują obecnie różne działania na rzecz społeczności szkolnej, wspomagając dyrektora placówki w procesie zarządzania szkołą. Wprowadzając zmiany w szkolnym systemie oceniania, opracowując różne dokumenty szkolne (takie jak np. koncepcja pracy szkoły, program wychowawczy, szkolny program profilaktyki, program współpracy ze środowiskiem lokalnym), prowadzą jednocześnie działalność badawczą. Na początku często prowadzą działania rozpoznawcze, analizują potrzeby środowiska szkolnego/lokalnego. Następnie dokonują ewaluacji opracowywanych projektów, programów, zbierają informacje zwrotne o podejmowanych działaniach od uczniów, rodziców, instytucji/organizacji współpracujących ze szkołą. Uczestniczą również indywidualnie lub zespołowo w ewaluacji realizowanej w ramach wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, poddając analizie różne zakresy pracy szkoły.

Działania badawcze na rzecz szkoły realizowane są przez nauczycieli jako samodzielne działanie badawcze lub prowadzone w ramach cyklu działań – mających często charakter badań w działaniu. „Badaniom w działaniu prowadzonym przez nauczycieli stawia się przede wszystkim cele praktyczne: „[...] zrozumienie istoty określonych działań – klasowych, szkolnych, środowiskowych, uświadomienie kontekstu sytuacyjnego konkretnych zdarzeń, dotarcie do faktycznych, często ukrytych mechanizmów działania [...] z myślą o zmianie”¹⁴.

W badaniach własnych dotyczących uczestnictwa nauczycieli w ocenie jakości pracy szkół¹⁵ wyróżniłam dwie grupy funkcji nauczycielskich: funkcje badawczo-wdrożeniowe i funkcje organizacyjne. Dokonując klasyfikacji funkcji badawczo-wdrożeniowych, podzieliłam je, ze względu na rodzaj badania, na

¹¹ Tworzenie sieci szkół rozpoczęło się w 1999 roku, a w 2000 roku CEO pozyskało dla tej inicjatywy Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Z jej pomocą powstał Klub Szkół Uczących się (SUS); J. Strzemieczny, *Szkoła ucząca się*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 6, s. 32-34.

¹² *Od wydawcy* [w:] R. Sagor, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, wyd. 3, Civitas, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2011, s. 5.

¹³ Szkolenia *Nauczyciel badacz* organizowane są w ramach projektu systemowego Ministerstwa Edukacji Narodowej *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły* przez Erę Ewaluacji – partnera Ośrodka Rozwoju Edukacji i Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁴ D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Mentor, Chorzów 2000, s. 110.

¹⁵ Określenie *wewnętrzna ocena jakości pracy szkoły*, przyjęte na potrzeby badań własnych, to proces zbierania informacji i wyrabiania sobie sądu o pracy szkoły i jej efektach. Badaniom jakościowym prowadzonym w sześciu szkołach (w okresie od grudnia 2006 r. do lipca 2007 r.) poddane były zarówno działania formalnoprawne (realizowane w ramach nadzoru pedagogicznego), jak i wszelkie inne działania podejmowane z inicjatywy szkoły w ramach procesu samooceny szkoły.

funkcje ewaluacyjne i diagnostyczne¹⁶. Charakter praktyczny prowadzonych przez nauczycieli działań badawczych pozwolił wyróżnić funkcje: poznawcze (wpływające na zmiany w postrzeganiu siebie i rzeczywistości szkolnej), kształtujące/ modelujące rzeczywistość szkolną, opiniotwórcze – wpływające na wizerunek szkoły w środowisku lokalnym.

Ze względu na to, że proces wewnętrznej oceny jakości pracy szkoły wymaga interakcji nauczyciela z innymi dorosłymi na terenie szkoły (dyrektorem, innymi nauczycielami, pedagogiem szkolnym itp.), drugą grupę funkcji nauczycieli określiłam za R.I. Arendsem jako „funkcje organizacyjne nauczyciela”¹⁷. W badanych szkołach nauczyciele, realizując przydzielane im zadania o charakterze badawczym, pracowali w różnych formach socjalnych: indywidualnie, w parach, w małych zespołach oraz większych grupach, a pomiędzy członkami społeczności szkolnej występowały różne więzi organizacyjne. Funkcje organizacyjne nauczycieli analizowałam w dwóch układach: układzie hierarchicznym i układzie współpracy. Podział uwzględniający układ hierarchiczny realizowanych zadań to funkcje kierownicze/liderskie i funkcje techniczne. Z pełnieniem funkcji kierowniczych związane było głównie koordynowanie przez nauczycieli działań na różnych poziomach przeprowadzania wewnętrznej oceny jakości pracy szkoły. Szkolni liderzy pełnili również funkcje o charakterze społecznego przedstawicielstwa: informacyjne i reprezentacyjne, będąc łącznikami pomiędzy nauczycielami, członkami swoich zespołów a dyrekcją szkoły. Niektórzy nauczyciele pełnili również, w stosunku do innych nauczycieli, funkcje doradczo-wspierające (mentorskie) oraz przywódcze.

Funkcje organizacyjne rozpatrywane w układzie współpracy to głównie funkcje kooperacyjne i integracyjne (nauczyciel badacz pracuje często zespołowo). W takim przypadku można również mówić o funkcjach samokształceniowych, tworzeniu się wspólnot praktyków¹⁸.

Uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne działalności badawczej nauczycieli

Podejmowane przez nauczycieli działania badawcze na rzecz szkoły są uwarunkowane zarówno zewnętrznie, jak i wewnętrznie. Funkcje i zadania szkoły oraz nauczyciela wyznaczane w perspektywie zewnętrznej wynikają z celów społecznych, edukacyjnych, a wewnętrznej – z potrzeb społeczności szkolnej.

¹⁶ W publikacjach podejmujących problematykę diagnozy i ewaluacji różnie podchodzi się do tych pojęć i relacji pomiędzy nimi. F. Bereźnicki twierdzi: „Różnica pomiędzy ewaluacją a diagnozą tkwi przede wszystkim w celu. Celem diagnozy jest rozpoznanie, a celem ewaluacji – wartościowanie”; F. Bereźnicki, *Diagnoza i ewaluacja nauczyciela* [w:] A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 55. Zestawienie różnic i podobieństw między diagnostyką i ewaluacją podaje w syntetycznym skrócie K. Stróżyński w relacji z XVII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej; K. Stróżyński, *Ewaluacja na niwie naukowej*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 1, s. 20.

¹⁷ R.I. Arends, tamże, s. 502.

¹⁸ Zgodnie z definicją *American Productivity and Quality Center* wspólnota praktyków to: „grupa ludzi, którzy spotykają się, aby podzielić się wiedzą w czasie bezpośrednich lub wirtualnych spotkań. Są to społeczności nieformalne i powstają zarówno w obrębie jednej organizacji, jak i mogą funkcjonować poza nimi”; H. Kędzierska, M. Maciejewska, *Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków* [online], <http://www.npseo.pl/data/various/files/Kedzierska,%20Maciejewska,%20Odpowiedzialny%20nauczyciel.pdf>, s. 3 (dostęp: 23.06.2015).

Jednym z podstawowych czynników o charakterze zewnętrznym, mających wpływ na pracę szkoły, a tym samym na nowe funkcje i zadania nauczycieli (obok rozwoju nauk pedagogicznych, teorii organizacyjnych), są zmiany systemowe i wprowadzane nowe regulacje prawne.

Patrząc na nadzór pedagogiczny z perspektywy historycznej, można zauważyć, jak zmieniały się jego cele, funkcje, zakres i formy realizacji. Analiza rozporządzeń o nadzorze pedagogicznym, jako aktów wykonawczych do ustawy o systemie oświaty, pozwala zaobserwować zachodzące zmiany nie tylko w nadzorze pedagogicznym, ale również w procesie zarządzaniu placówką oświatową¹⁹. Zjawisko udziału nauczycieli w realizacji zadań wewnętrznego nadzoru pedagogicznego traktowane jako wymóg formalny rozpoczęło się w Polsce na większą skalę od momentu wprowadzenia nowej formuły nadzoru pedagogicznego, opartej na mierzeniu jakości (rozporządzenia z 13 sierpnia 1999 r. i 23 kwietnia 2004 r.). Przyjęte wtedy rozwiązania w zakresie diagnozy i oceny pracy szkoły stały się w wielu szkołach ważnym elementem ich kultury organizacyjnej. Zaczęto przyzwyczajać się do nowej praktyki nadzoru, kiedy nadeszła kolejna radykalna zmiana i to w ciągu roku szkolnego.

15 grudnia 2006 roku zostało wydane kolejne rozporządzenie, a wraz z nim wprowadzono wręcz rewolucyjne zmiany w podejściu do sprawowania nadzoru pedagogicznego. Ten nowy akt prawny przypominał dawne rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym z 1991 i 1996 roku. Przeszto mówić o potrzebie włączania nauczycieli w proces zbierania informacji o pracy szkoły i jej efektach, pojęcie „badanie” zostało zarezerwowane dla nadzoru zewnętrznego. Nadzór pedagogiczny utożsamiany był tylko z osobą dyrektora, a podstawową funkcją wewnętrznego nadzoru była funkcja kontrolno-oceniająca²⁰.

Kolejne rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym z 7 października 2009 roku, mając charakter jakościowy, powróciło do idei przeprowadzania badań wewnątrzszkolnych – badań mających charakter praktyczny, służących społeczności szkolnej i realizowanych z udziałem nauczycieli.

Rozporządzenie to wprowadziło wymagania wobec szkół i placówek (zmodyfikowane w rozporządzeniu z 10 maja 2013 r.). Ich analiza wskazuje między innymi na potrzebę uczestniczenia nauczycieli w procesie planowania pracy szkoły, opracowania koncepcji pracy (wymaganie 1: „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”) i przeprowadzenia ewaluacji podejmowanych w placówce działań (wymaganie 12: „Zarządzanie placówką służy jej rozwojowi”). Zakłada się przy tym – co jest zgodne z postulatami pedagogów i teoretyków zarządzania – uczestniczenie nauczycieli w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły. Na potrzebę wykorzystania wyników prowadzonych badań wewnętrznych, w tym badania osiągnięć uczniów, losów absolwentów, wskazuje wprost wymaganie 11.

¹⁹ Por. M. Jaško, *Wewnętrzna diagnoza i ocena pracy szkoły (głos w dyskusji nad zmianami w nadzorze pedagogicznym)*, „Nowa Szkoła” 2007 nr 4, s. 20-23, teźże, *Szkolne prace diagnostyczno-oceniające a nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym: pytania i dylematy*, „Hejnal Oświatowy” 2007 nr 1/71, s. 1-2.

²⁰ Teźże, *Wewnętrzna diagnoza ...*, s. 20-23.

Szczególnie szeroko obecnie omawiany i dyskutowany jest udział nauczycieli w ewaluacji wewnętrznej jako formie nadzoru pedagogicznego (wymaganie 12). Zadaniowe podejście do ewaluacji wewnętrznej wynikające z wymogów prawnych omawia np. K. Stróżyński w artykule *Ewaluacja jako wykonywanie zadania*²¹.

Prowadzone w tej części artykułu analizy wskazują na dwa niezwykle istotne aspekty prowadzenia badań wewnątrzszkolnych: instytucjonalny i organizacyjny i ich wzajemne powiązania. Określenie szkoły jako instytucji jest stosowane w kontekście odniesień zewnętrznych – głównie zaspokajania potrzeb zbiorowości, a w przypadku podejścia organizacyjnego odnosimy się do szkoły jako konkretnej placówki realizującej w różny sposób ogólne cele stawiane przed placówką oświatową. Odwołujemy się do uwarunkowań wewnętrznych szkoły, tego, co jednostkowe, wynikające z jej kultury organizacyjnej:

Niezwykle interesujące wydają się badania i analizy dotyczące efektów wprowadzania zmian w szkołach w tych dwóch formach: odgórnej i oddolnej²². Zgadzam się z R. Dorczakiem, który twierdzi, że reforma nadzoru pedagogicznego stanowić może impuls do transformacji kultury organizacyjnej szkół²³. Faktyczny udział nauczycieli w procesie zarządzania szkołą zależy jednak w dużej mierze od dyrektora placówki, jego kultury organizacyjnej szkoły. Z wielu rozpraw teoretycznych i wyników badań dotyczących np. przywództwa edukacyjnego prowadzonych przez J. Madalińską-Michalak wynika, że dyrektor jako osoba posiadająca wpływ na zachowania pracowników odgrywa zasadniczą rolę w zapewnieniu rozwoju szkoły, wyzwalaniu postaw proaktywnych, poszerzeniu autonomii nauczyciela²⁴.

Zadania wprowadzane odgórnie, traktowane w szkole przez dyrekcję i nauczycieli jako wywiązywanie się z obowiązku narzuconego przez państwo, mogą prowadzić do działań pozorowanych i stwarzać w placówce sytuacje trudne, konfliktowe. Nauczyciele powinni mieć wewnętrzne przekonanie, że zlecane im do realizacji dodatkowe zadania, które wymagają z ich strony dużego zaangażowania, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, są potrzebne, przyczyniają się do rozwoju szkoły, przynoszą korzyści im samym i całej społeczności, a ich działalność jest doceniana przez dyrekcję. Praktyka szkolna wskazuje, że nie jest to wcale takie proste.

Obserwowane ciągle zmiany aktów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego rodzą też u nauczycieli niewiarę w trwałość wdrażanych rozwiązań, nie służą motywacji do podejmowania nowych zadań. *W naszej oświacie bolączką*

²¹ K. Stróżyński, *Ewaluacja jako wykonywanie zadania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011, s. 149.

²² Por. M. Jaśko, *Jakość regulowana prawem. Ewaluacja w szkole w kontekście zmian zachodzącym w nadzorze pedagogicznym*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2012, s. 261-270.

²³ R. Dorczak, *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 69-91.

²⁴ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

są ciągle zmiany. Mieliliśmy mierzenie jakości, teraz jest ewaluacja. Zmieniła się nazwa, a my robimy to samo (wypowiada się jeden z uczestników wywiadów grupowych, przywołany w raporcie K. Bednarka i D. Elsner²⁵).

Działania badawcze nauczyciela w odniesieniu do różnych sfer aktywności nauczyciela w szkole

Funkcje i zadania nauczyciela o charakterze badawczym wyznaczone w perspektywie wewnętrznej (ujęcie organizacyjne) dotyczą różnych sfer aktywności nauczyciela w szkole.

D. Tuohy, odwołując się do poglądów Rashforda i Coghлана, opisuje cztery poziomy uczestnictwa nauczyciela w kulturze organizacji, jaką jest szkoła: poziom jednostki, zespołu, grupy, organizacji. Poziom IV (organizacja) stanowi fuzję wszystkich trzech poziomów, którym nadaje postać funkcjonującej, spójnej organizacji²⁶.

Działania badawcze na rzecz szkoły realizują nie tylko podmioty indywidualne (pedagog, psycholog, wyznaczony nauczyciel), ale również różne zespoły i grupy projektowe powoływane mniej lub bardziej formalnie. W szkołach tworzone są różne struktury organizacyjne służące realizacji wyznaczanych zadań.

Podejmowane przez nauczycieli działania badawcze mogą mieć charakter:

- stały, realizowane corocznie, w ramach pracy np. zespołów nauczycielskich matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych, zespołów problemowych takich jak np. zespół ds. analizy wyników egzaminów zewnętrznych;
- doraźny – podejmowane zgodnie z bieżącymi potrzebami szkoły, przydzielane nauczycielom na dany rok szkolny, np. w zespole ds. ewaluacji pracy szkoły.

Do realizacji zadań badawczych mających na celu rozwój szkoły jako organizacji powoływane są często zespoły zadaniowo-problemowe. W przeciwieństwie do zespołów przedmiotowych/wychowawczych w pracach ich uczestniczą często nie tylko nauczyciele, ale również przedstawiciele dyrekcji, głównie wicedyrektorzy (dotyczy np. zespołów do spraw ewaluacji pracy szkoły, analizy wyników egzaminów zewnętrznych).

Zespoły specjalnie powoływane do realizacji zadań o charakterze badawczym mogą być powoływane na okres dłuższy niż jeden rok, takim zespołem jest np. Zespół ds. Planowania i Ewaluacji Pracy Szkoły lub Zespół ds. Analiz Jakości Kształcenia i Badań Edukacyjnych (nazwy przykładowe). Na dany rok szkolny powoływane są najczęściej zespoły ds. ewaluacji wewnętrznej. Zdarza się jednak, że zadania dotyczące ewaluacji wewnętrznej koordynuje stały zespół nauczycieli ewaluatorów lub jedna osoba – szkolny lider ds. ewaluacji. Podejście

²⁵ D. Elsner, K. Bednarek, *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań* [online], http://www.npkontrola.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pdf (dostęp: 23.06.2015).

²⁶ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 64.

procesualne do ewaluacji zakłada między innymi zaangażowanie społeczności szkolnej w podejmowane działania na różnych etapach prowadzenia badań ewaluacyjnych. H. Simons ewaluację definiuje jako: „Proces odbioru, gromadzenia i komunikowania informacji oraz jawności w informowaniu ułatwiającym podejmowanie decyzji, określaniu wartości programu oraz ustanawiania publicznego zaufania do szkoły”²⁷. W takim ujęciu ewaluacja postrzegana jest jako proces wbudowany w strukturę i funkcjonowanie szkoły. Zbieranie danych, analiza informacji i komunikowanie wyników w formie pisemnej lub ustnej powinno kończyć się dyskusją nad wnioskami. Wymaga to, według H. Simons, współpracy i zaangażowania jak największej liczby nauczycieli w podejmowane działania ewaluacyjne (choć nie wszystkich w jednym czasie)²⁸.

W szkołach, w których ewaluacja stanowi ważny element kultury organizacyjnej, nauczyciele uczestniczą nie tylko w ewaluacji wewnętrznej przeprowadzanej z poziomu całej szkoły, ale dokonują ewaluacji różnych, indywidualnie lub zespołowo realizowanych projektów, programów i zbierają informacje zwrotne o swojej pracy od uczniów, rodziców, przedstawicieli środowiska lokalnego.

Prowadzona działalność badawcza nauczycieli na rzecz szkoły może pośrednio wpływać na zmiany w warsztacie pracy danego nauczyciela, zespołu nauczycieli, grupy nauczycieli realizujących dany projekt – wprowadzać nową jakość pracy. Zdobyte umiejętności badawcze mogą być wykorzystywane w procesie autoewaluacji i doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela jako specjalisty przedmiotowego i wychowawcy.

Z drugiej strony do prowadzenia badań wewnątrzszkolnych dyrektorzy często powołują nauczycieli, którzy mają już odpowiednią wiedzę, doświadczenie i przygotowanie badawcze. Przykładowo pedagog szkolny w wielu szkołach powoływany jest do pracy w zespołach ds. ewaluacji, wyznaczany jest też do realizacji takich zadań jak np. analiza losów absolwentów.

Pomiędzy działaniami badawczymi podejmowanymi na czterech poziomach uczestnictwa nauczyciela w kulturze organizacji, jaką jest szkoła (poziom jednostki, zespołu, grupy, organizacji) istnieją przy tym liczne powiązania, zależności, ale też różnice w podejściu nauczycieli do podejmowanych zadań. Jak wskazuje praktyka (w tym doświadczenia własne z prowadzonych zajęć z nauczycielami i dyrektorami), nauczycielom bliższe są działania, która przekładają się bezpośrednio na ich pracę z uczniami i ich sukcesy niż działania realizowane z poziomu IV (całej szkoły), takie jak np. ewaluacja wewnętrzna. Jak powiedział jeden z nauczycieli w dyskusji prowadzonej w trakcie zajęć warsztatowych dotyczących ewaluacji: *zadania dotyczące ewaluacji zlecane przez dyrekcję odrywają mnie od pracy uczniami, a ona jest przecież najważniejsza*. Duże znaczenie ma więc uświadamianie nauczycielom celowości realizowanych zadań, pokazywanie ich przełożenia praktycznego, szerszego kontekstu, otwarcia na problemy całej szkoły i tworzenie właściwego klimatu pracy.

²⁷ H. Simons, *Samoewaluacja szkoły* [w:] H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

²⁸ Tamże, s. 60.

Konkluzje

Zadania i funkcje nauczycieli przedstawione są w literaturze²⁹, raportach edukacyjnych i aktach normatywnych. Te podstawowe dotyczą jego pracy z uczniem.

K. Polak pisze, że praca nauczyciela szczególnie odzwierciedla indywidualne i zbiorowe identyfikacje. Uważa przy tym, że indywidualizm nauczyciela, potrzeba bycia kimś odrębnym, jednostkowym, wyjątkowym, nie oznacza jednak odjęcia się od szkolnej rzeczywistości, od przyjemności bycia z innymi³⁰. Działalność badawcza nauczycieli na rzecz szkoły stanowi obecnie ważny element pracy współczesnego nauczyciela. Motywuje do podejmowania samokształcenia, ukierunkowuje jego rozwój zawodowy, pozwala spojrzeć na siebie i swoją pracę z uczniami w szerszym kontekście szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej. Podejmowane działania badawcze mają wpływ na jakość pracy całej szkoły oraz jakość pracy poszczególnych nauczycieli i ich miejsce w społeczności szkolnej. Predysponują ich np. do pełnienia funkcji liderkich w szkole (lider ds. jakości /ewaluacji, lider zespołu ds. problemowego, np. analizy egzaminów zewnętrznych), zwiększając tym samym udział nauczycieli w procesie zarządzania szkołą.

Z drugiej strony działania nauczycieli służące rozwojowi szkoły jako organizacji wymagają od nauczycieli wiedzy i umiejętności specjalistycznych, w tym przypadku badawczych, poświęcenia własnego czasu, zaangażowania w realizację dodatkowych zadań, co może odbywać się (jak sami twierdzą) kosztem ich podstawowej działalności – pracy z uczniem. Nauczycielom często bliższe są działania badawcze, realizowane na poziomie klasy, niż np. działania diagnostyczne, służące rozpoznaniu potrzeb całej społeczności szkolnej celem opracowania np. koncepcji pracy szkoły, lub działania ewaluacyjne, służące wartościowaniu podejmowanych działań z poziomu całej szkoły.

O uczestnictwie nauczycieli w życiu organizacji, jaką jest szkoła, decydują zarówno czynniki osobiste, jak i uwarunkowania organizacyjne. Duże znaczenie ma sposób włączania nauczycieli w realizację zadań na rzecz szkoły, w tym również zadań o charakterze badawczym. J. Madalińska-Michalak zwraca uwagę na to, że w praktyce kierowania szkołą ważne jest inne niż do tej pory rozumienie przywództwa edukacyjnego. Pisze o potrzebie powoływania zespołów nauczycielskich, poszerzaniu autonomii nauczycieli, przekazywania im rzeczywistej odpowiedzialności za wykonywaną pracę³¹.

Przeprowadzone w tym artykule analizy wpisują się w zakres tematyczny jednego z tematów przewodnich XXI Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej „Dylematy nauczycieli diagnostów i sposoby ich rozwiązywania”.

²⁹ R. Fudali w artykule *Nauczyciel – zawód jak każdy inny?* pisze: „Jeżeli spojrzeć na pracę nauczyciela poprzez pryzmat poświęconych jej rozpraw – okaże się, że nie ma przedstawicieli drugiego zawodu, których pracy poświęcono by tyle rozważań teoretycznych oraz prac badawczych” [w:] K. Denek, W. Starościk, K. Zatoń (red.), *Edukacja jutra. XII Tatrzańskie seminarium naukowe*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2006, t. 1, s. 169.

³⁰ K. Polak, „Janusowa” tożsamość nauczyciela, „Hejnał Oświatowy” 2014 nr 10/136, s. 11-12.

³¹ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne...*, s. 129.

Bibliografia:

1. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, wyd. 3 zm., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
2. Banach Cz., *Myśli o edukacji nauczycieli – ich pożądanych cechach i etyce zawodowej* [w:] Wincenciak W. (red.), *Nauczyciel przyszłości. Materiały pokonferencyjne nt. Wizja kształcenia nauczyciela XXI wieku*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny, Łomża 2011.
3. Banach Cz., *Nauczyciele wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce* [w:] tegoż, *Edukacja, wartość, szanse: wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
4. Bereźnicki F., *Diagnoza i ewaluacja nauczyciela* [w:] Karpińska A. (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002.
5. Dorczak R., *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
6. Elsner D., Bednarek K., *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań* [on line], http://www.npkontrola.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pf. (dostęp: 23.06.2015).
7. Elsner D., Knafel K., *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Mentor, Chorzów 2000.
8. Fudali R., *Nauczyciel – zawód jak każdy inny?* [w:] Denek K. i in. (red.), *Edukacja jutra. XII Tatrzańskie seminarium naukowe*, t. 1, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2006.
9. Jaśko M., *Jakość regulowana prawem. Ewaluacja w szkole w kontekście zmian zachodzącym w nadzorze pedagogicznym*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2012, s. 261-270.
10. Jaśko M., *Szkolne prace diagnostyczno-oceniające a nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym: pytania i dylematy*, „Hejnał Oświatowy” 2007 nr 1/71, s. 1-2.
11. Jaśko M., *Wewnętrzna diagnoza i ocena pracy szkoły (głos w dyskusji nad zmianami w nadzorze pedagogicznym)*, „Nowa Szkoła” 2007 nr 4, s. 20-23.
12. Kędzierska H., Maciejewska M., *Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków*
13. [online], <http://www.npseo.pl/data/various/files/Kedzierska,%20Maciejewska,%20Odpowiedzialny%20nauczyciel.pdf> (dostęp: 23.06.2015).
14. Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
15. Madalińska-Michalak J., *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
16. Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
17. Molesztak Z. i in., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
18. Palka S., *Innowacyjno-eksperymentalna działalność szkolna a teoretyczna wiedza pedagogiczna*, [w:] *Innowacyjna i eksperymentalna działalność szkół*, „Zeszyty Naukowe UJ”, 1991, z. 14.
19. Palka S., *Nauczyciel jako badacz pedagogiczny* [w:] Kuźma J., Morbitzer J. (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.

20. Sagor R., *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, wyd. 3, Civitas, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2011.
21. Polak K., „Janusowa” tożsamość nauczyciela, „Hejnał Oświatowy” 2014 nr 10/136, s. 11-12.
22. Schratz M., *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości* [w:] Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J. (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014.
23. Simons H., *Samoewaluacja szkoły* [w:] Mizerek H. (red.), *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
24. Stróżyński K., *Ewaluacja jako wykonywanie zadania* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.
25. Stróżyński K., *Ewaluacja na niwie naukowej*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 1, s. 18-20, 28.
26. Strzemieczny J., *Szkoła ucząca się*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 6, s. 32-34.
27. D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.