



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT Z BADANIA

Laboratorium Mikrobadań IBE



Autor:

Tomasz Kasprzak

Rozdział 5 – *na podstawie raportu autorstwa Magdalena Tędziago Iskiej, Agnieszki Borek, Jakuba Kołodziejczyk a, Iwony Koniecznej, Bartłomie ja Walczaka przygotowanego przez Erę Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych.*

Rozdział 7 - *na podstawie raportu* Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą, IBE 2011 .

Recenzenci

Dr hab. Henryk Mizerek

Dr hab. Marta Zahorska-Bugaj

ISBN 978-83-65115-66-9

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań *Edukacyjnych*, Warszawa, wrzesień 2013

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

1. Streszczenie

Poniższy raport prezentuje założenia projektu Laboratorium Mikrobadań IBE oraz wyniki badań realizowanych w ramach tego projektu.

Kluczowy materiał pochodzi z badania „Laboratorium Mikrobadań IBE”, które zostało zrealizowane w okresie kwiecień – lipiec 2012 przez Erę Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych¹. Głównym celem badania były diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych, analiza zróżnicowania form aktywności badawczej nauczycieli oraz zebranie danych pozwalających stworzyć ostateczny kształt projektu Laboratorium Mikrobadań IBE, którego realizacja planowana była w okresie 2012-2015.

Badanie miało charakter jakościowy. Dane pozyskiwano w trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych z nauczycielami (FGI), indywidualnych wywiadów pogłębionych z dyrektorami szkół (IDI) oraz z analizy danych zastanych (prezentujących działalność badawczą prowadzoną w szkole) dostarczonych przez uczestników badania. Próba badawcza była zróżnicowana pod względem typu szkoły (szkoły podstawowe, gimnazja, licea, technika i zasadnicze szkoły zawodowe) oraz wielkości miejscowości.

Ważnym założeniem metodologicznym był udział w badaniu respondentów, którzy prowadzą badania na terenie szkoły i/lub badania własne w klasie. Osoby te zostały rekrutowane z listy obejmującej uczestników szkoleń dla nauczycieli-badaczy realizowanych w ramach Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II². Trzeba, zatem podkreślić, że przedstawione wyniki dotyczą placówek, w których nauczyciele zdobyli już pewną wiedzę na temat prowadzenia badań własnych (uczestniczyli w kilkudniowym szkoleniu poświęconym prowadzeniu badań przez nauczycieli). Korzyścią z takiego doboru próby jest możliwość uzyskania konkretnych informacji odnośnie potrzeb związanych z działalnością badawczą w szkołach od faktycznych realizatorów badań, jednocześnie nie jest to próba reprezentatywna – nie dostarcza informacji na temat zakresu oraz jakości prowadzenia badań w polskich szkołach i w szczególności skupia się na aktywności badawczej mającej charakter ewaluacji wewnętrznej.

Rozumienie pojęć związanych z prowadzeniem badań w szkole

Badania w szkole i mikrobadaania są wyraźnie różnicowane przez respondentów ze względu na ich skalę. Badania w szkole postrzegane są przede wszystkim jako działania prowadzone na poziomie całej instytucji (zarówno przez podmioty zewnętrzne, jak i pracowników placówki), natomiast mikrobadaania utożsamiane są z badaniami małymi, często ograniczonymi zakresem do sytuacji w klasie. W definicjach mikrobadań respondenci podkreślają ich niewielki zasięg i skalę (jedna lekcja, jeden jej element) oraz krótki czas potrzebny na ich realizację.

¹ Raport przygotował zespół w składzie: Magdalena Tędziągowska, Agnieszka Borek, Jakub Kołodziejczyk, Iwona Konieczny, Bartłomiej Walczak.

² Program realizowany jest w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Jagielloński oraz Erę Ewaluacji.

Działalność badawcza w szkołach

W szkołach uczestniczących w badaniu prowadzone są badania ewaluacyjne, diagnostyczne oraz badania o charakterze monitoringu. Prowadzona jest również analiza wyników egzaminów zewnętrznych oraz badania Edukacyjnej Wartości Dodanej. Działalność badawcza prowadzona jest najczęściej na poziomie całej szkoły (**poziom makro** – tematyka badania dotyczy całej szkoły). Najczęściej aktywność badawcza ma charakter ewaluacji wewnętrznej, a przedmiot badania sformułowany jest w języku Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego³. Ważnym elementem działań badawczych w szkołach są także badania podejmowane przez pedagogów szkolnych czy bibliotekarzy – nieodłącznie związane z pełnioną przez nich funkcją (np. diagnoza predyspozycji zawodowych, badanie czytelnictwa). Badania w zespołach nauczycielskich (**poziom mezo**) odnoszą się zwykle do analizy wyników egzaminów i monitorowania realizacji podstawy programowej. Działalność badawcza podejmowana indywidualnie przez nauczycieli (**poziom mikro**), najbardziej interesująca z punktu widzenia założeń projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”, skupia się przede wszystkim na ich pracy z uczniami. Tego typu aktywność nie jest w szkołach powszechnym zjawiskiem – podejmują je pojedynczy nauczyciele. Co więcej, nie ma praktyki współpracy nauczycieli poprzez dzielenie się wnioskami z własnych badań (np. w zespołach przedmiotowych). Tematami mikrobadań są przede wszystkim aktywność uczniów na lekcji i czynniki motywujące uczniów, stosowane metody pracy (warsztat pracy), relacje nauczyciel – rodzic, frekwencja na zajęciach. Nauczyciele dokonują również diagnozy umiejętności swoich uczniów.

W projektach dotyczących poziomu całej szkoły dominują ilościowe metody badawcze, a w szczególności metody kwestionariuszowe. Natomiast w mikrobadań – chociaż pojawiają się także „ankiety” i „analiza danych zastanych” – przeważają tzw. alternatywne metody badawcze⁴: tj. np. „gadająca ściana”⁵, czy „termometr”⁶. Warto podkreślić, że metody alternatywne postrzegane są w przynależne do badań na poziomie mikro. Pozytywnym zjawiskiem jest powszechna praktyka stosowania przez nauczycieli triangulacji – przede wszystkim źródeł danych (nauczyciele, uczniowie, rodzice), ale rzadziej – metod badawczych.

Na poziomie makro i mezo inicjatorem badań jest zazwyczaj dyrektor: to on decyduje o temacie badania i ustala skład zespołu badawczego (najczęściej zespołu ewaluacyjnego). W tym kontekście warto również wspomnieć o niepokojącym zjawisku zbiurokratyzowania ewaluacji wewnętrznej: zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy wyraźnie mówią o naciskach ze strony kuratorium na realizację badań w konkretnych, wskazanych im obszarach (zgodnych z treścią załącznika do Rozporządzenia i aktualnymi priorytetami MEN). Natomiast realizacja mikrobadań jest autonomiczną decyzją nauczycieli wynikającą z potrzeby uzyskania informacji zwrotnej o swojej pracy.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej Rozporządzenie z dn. 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.).

⁴ W niniejszym raporcie poprzez „alternatywne metody badawcze” rozumiane są alternatywne wobec kanonu metod badawczych (ankiet, wywiadów, analizy danych zastanych, obserwacji) sposoby zbierania informacji. Ich najważniejsze cechy to: aktywizowanie badanych, atrakcyjność, pobudzanie „respondentów” do refleksji, prostota zbierania danych i ich analizy dla nauczycieli. Por. John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret, Lars Jakobsen, *Czy nasz szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.

⁵ Ewaluacja o charakterze opiniotwórczym. Polega na zapisywaniu uwag, spostrzeżeń, opinii na dany temat na udostępnionej przestrzeni (np. plakaty powieszony na ścianie). Zbierane informacje są widoczne dla wszystkich uczestników badania.

⁶ Uczestnicy badania wyrażają swoje opinie na graficznie przedstawionym termometrze: dokonują oceny na jego skali: im wyższa temperatura tym bardziej pozytywna odpowiedź.

Rola mikrobadania w podnoszeniu jakości kształcenia

Jak pokazują zebrane dane, mikrobadania są postrzegane (przez tych nauczycieli którzy je stosują) jako narzędzie podnoszące jakość kształcenia w wielu wymiarach – od doraźnych zmian w pracy nauczyciela, przez wyznaczanie kierunków indywidualnego rozwoju i doskonalenia zawodowego, po czynniki pośrednio wpływające na poprawę jakości kształcenia, takie jak zacieśnienie współpracy z rodzicami i/lub środowiskiem lokalnym.

Nauczyciele przyznają, że najważniejsze jest dla nich prowadzenie mikrobadania w obszarze relacji z uczniami i rodzicami. Dzięki nim mają szansę uzyskać informacje wspomagające ich w takim planowaniu pracy, aby w jak najwyższym stopniu odpowiadać na potrzeby rodziców i uczniów (traktowanych jako zasadniczy odbiorcy ich pracy). Doceniają również prowadzenie badania w obszarze metod pracy na lekcji i planowania swoich działań. Z perspektywy badanych mikrobadania pomagają im weryfikować własną skuteczność w zakresie nauczania oraz dostosowywać metody do potrzeb uczniów (badani ujmują to jako: „spojrzenie na szkołę oczami ucznia czy rodzica”).

Trudno jednak na podstawie badania jakościowego prowadzonego na celowo dobranej grupie (uczestnicy szkoleń realizowanych w ramach programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego) ocenić powszechność tych praktyk. Co więcej, nie zebrano danych świadczących o przekładaniu wyników mikrobadania na jakość pracy całej szkoły (poziom makro) – po części bierze się to z braku przełożenia mikrobadania na badania ogólnoszkolne, po części z braku kultury podejmowania decyzji opartych na danych. Generalnie można stwierdzić, że badania (na wszystkich trzech poziomach) są zazwyczaj reakcją na zaistniały problem, lub są wynikiem konieczności realizacji wymogów prawa i raczej nie stanowią elementu planowania strategicznego. Istotne jest również to, że dyrektorzy posiadają niewielką wiedzę na temat mikrobadania prowadzonych przez nauczycieli w ich szkołach.

Ważnym dla nauczycieli tematem są również relacje między nauczycielami. Podejmują go jednak w badaniach rzadko, obawiając się, że grono pedagogiczne jest niegotowe na przyjęcie informacji zwrotnej, poza tym nauczyciele nie czują się kompetentni do właściwego poprowadzenia takiego badania.

Uwagę zwraca wyraźna dystynkcja pomiędzy poziomem mikro, kojarzonym przez nauczycieli z reakcją na konkretne potrzeby lub sytuacje, a poziomem makro (badaniami na poziomie całej szkoły – najczęściej jako ewaluacja wewnętrzna), traktowanych w wielu wypadkach jako biurokratyczny wymóg, narzucony z zewnątrz (przez prawo oświatowe) czynność, pozbawiona przełożenia na życie szkoły czy pracę nauczyciela, robioną jedynie „do segregatora”.

Badania a relacje między nauczycielami

Prowadzenie w szkole badania to przykład praktycznej realizacji zasad współpracy w gronie pedagogicznym. Praktyka mikrobadania, prowadzonych przez pojedynczych nauczycieli i omawianych w zespołach lub organizowanych przez zespoły, przyczynia się do integracji w ramach tych instytucjonalnych struktur. Tym samym mikrobadania mają potencjał wzmocnienia współpracy nauczycieli w zakresie planowania i realizacji procesów edukacyjnych w szkole. Co więcej, można stwierdzić, że dzielenie się metodologią i wynikami prowadzonych badań z innymi nauczycielami pozytywnie wpływa na ich rozwój zawodowy. Pozostaje oczywiście pytanie o powszechność takich działań. Z zebranych danych wynika, że w badanych szkołach dzielenie się wynikami mikrobadania nie

jest wśród nauczycieli powszechne. Natomiast w przypadku makrobadań – realizowanych często na zasadzie biurokratycznego obowiązku – nie widać ich wpływu na współpracę i rozwój nauczycieli.

Ważnym zagadnieniem w kontekście współpracy nauczycieli jest nastawienie pozostałych członków rady pedagogicznej i wsparcie dyrektora – to jeden z najczęściej wskazywanych przez respondentów czynników decydujących o powodzeniu realizacji badań w szkole. W wielu przypadkach – zwłaszcza w dużych szkołach – nauczyciele spoza zespołu ewaluacyjnego jedynie biernie przyglądają się prowadzeniu badań, nie są zainteresowani ani ich wynikami, ani tym bardziej wdrażaniem rekomendacji. Przyczynami takiego stanu rzeczy są brak wiedzy na temat celu prowadzenia badań oraz płynących z tego korzyści, a także brak dobrych praktyk w zakresie prowadzenia użytecznych badań w szkole.

Założenia projektu Laboratorium Mikrobadań IBE

Badani pozytywnie ocenili i zaakceptowali założenia Laboratorium Mikrobadań IBE. Poszczególne elementy oferty Laboratorium są adekwatne do ich potrzeb, o czym świadczy fakt, że bez sugerowania konkretnych rozwiązań respondenci wskazali te proponowane przez IBE.

Szczególnie ważna dla nauczycieli i dyrektorów jest baza z przykładowymi narzędziami badawczymi oraz kreator narzędzi. Pewne kontrowersje wzbudza natomiast dostęp do bazy danych z badań edukacyjnych – respondenci nie do końca widzą jej użyteczność.

Nauczyciele uczestniczący w badaniu postulują rozszerzenie zakresu wsparcia w ramach projektu Laboratorium Mikrobadań IBE m.in. o:

- Dostęp do projektów badań
- Dostęp do konsultanta – eksperta
- Wsparcie w analizie danych i formułowaniu wniosków
- Wsparcie w zakresie konsultacji dot. prawa oświatowego
- Wymianę doświadczeń między nauczycielami podczas osobistych spotkań

Podsumowując można stwierdzić, że jeżeli już nauczyciele podejmują działalność badawczą, to widzą użyteczność tej aktywności. Jednocześnie oczekują zewnętrznego wsparcia w zakresie wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami (wątek relacyjny), dostępu do dobrych jakościowo narzędzi i projektów badawczych, kształtowania konkretnych kompetencji badawczych (wątek profesjonalizacji).

Dalsze rozdziały raportu prezentują wnioski z innych badań – badania ankietowego, przeprowadzonego z nauczycielami i dyrektorami – uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji (czerwiec 2011 roku, Warszawa) oraz badania dyrektorów zrealizowane w 2011 roku przez PBS na zlecenie IBE. Uczestnicy I Kongresu Polskiej Edukacji (w większości kadra zarządzająca szkoł) deklarują wysokie kompetencje, doświadczenie oraz postawy wobec prowadzenia w szkołach badań: 31% badanych brało udział w ostatnich 3. latach w szkoleniach dotyczących prowadzenia badań/analizowania wyników badań, 61% badanych uważa, że nauczyciele powinni prowadzić badania, taka sama grupa prowadziła badania. Wreszcie 77% badanych planuje w przyszłości prowadzić badania własne.

Natomiast ważne z punktu widzenia „Laboratorium Mikrobadań IBE” wnioski z badania „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą” odnoszą się do prowadzenia w szkołach ewaluacji wewnętrznej. Ponad 80% dyrektorów deklaruje, że realizuje w szkołach ewaluację wewnętrzną. Z deklaracji dyrektorów wynika, że jest ona pozytywnie postrzegana, traktowana jako kontekstowa oraz przydatna. Dyrektorzy wskazują, że wyniki ewaluacji wewnętrznej są wdrażane i służą usprawnieniu i podwyższeniu jakości procesu kształcenia i wyników uczniów, procesu dydaktycznego oraz budowaniu lepszych relacji z rodzicami. Jednocześnie ograniczeniem dla ewaluacji wewnętrznej są braki kompetencji badawczo-analitycznych nauczycieli (realizatorów badań). Ten wniosek koresponduje z rekomendacjami z badania w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” gdzie wskazuje się wagę zarówno wewnątrzszkolnego jak i zewnętrznego wsparcia nauczycieli w podnoszeniu kompetencji analityczno-badawczych. Dyrektorzy nie chcą, aby ewaluacja była elementem budowania porównań, rankingów międzyszkolnych (IBE, 2011). Podobne stanowisko mają zresztą badani nauczyciele i dyrektorzy w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE”. Warto w wypadku wpierania i promowania badań nauczycielskich podkreślać, że badania wewnątrzszkolne mają przede wszystkim służyć samej szkole i to ona decyduje o ich wykorzystaniu i upublicznieniu.

2. Streszczenie angielskie

ABSTRACT

The report presents aims, importance and challenges of doing research activities in Polish schools according to a research project: *Laboratorium Mikrobadań IBE*.

Mikrobadań (classroom research) in schools is a form of investigation designed for use by teachers to solve problems and improve professional practices (teachers) in their own classrooms. It involves systematic observations and data collection which can be then used by the teacher-researcher in reflection, decisionmaking and the development of more effective classroom strategies.

These considerations will be illustrated by the results of the qualitative research. The data were collected during the focus group interviews with teachers (FGI), individual in-depth interviews with school principals (IDI), and from papers concerning school research activities, which were provided by the participants. This research was conducted during April - July 2012 by the Era Ewaluacji at the request of the Educational Research Institute. The main aim of this research was to diagnose the needs of teachers concerning their research and analytical competence development and to collect data for the final shape of the *Laboratorium Mikrobadań IBE* project.

Research at school and micro-studies are clearly differentiated by the respondents because of their scale. The research at school is primarily seen as an action taken at the school level (both by external actors and the staff), while micro-studies are associated with the research carried out quickly and at small scale. The respondents' definitions of micro-studies highlight their limited scope and scale (one class, one of its elements). The specificity of the research problems at school is to go beyond the practice of individual teachers and to contribute to general knowledge.

There are slight differences in the definition of a teacher as researcher and teacher as practitioner. The term teacher as researcher is associated with the attitude, awareness of the need and desire to develop. Their research activities derive from this attitude and are carried out at a high level of competence. Teacher as practitioner described by respondents is primarily a teacher in action, who analyzes his own work to seek the best solutions that can be incorporated into practice to achieve their objectives.

Research activities at schools

In the schools participating in the survey the evaluation, diagnostic and monitoring studies are conducted. The research activity is mostly carried out at the level of the whole school (macro-level - the subject of the study involves the whole school), is internal evaluation, and the object of the study is formulated in the language of the Regulation⁷. An important part of research activities at schools are also studies undertaken by school counselors or librarians - inextricably linked to their role (e.g.

⁷ Regulation of the Minister of National Education dated 7 October 2009 on the pedagogical supervision (Official Journal of 9 October 2009).

diagnosis of professional aptitudes, readership survey). The research in teachers' teams (mezo-level) is usually limited to analyzing of exam results and monitoring the implementation of the curriculum. The research activities undertaken by individual teachers, focusing on their work with students, is not a common phenomenon at schools – it is carried out by single teachers; what is more, there is no cooperation of teachers by sharing their own research findings (e.g. in subject teams). The research topics at the lowest level are primarily classroom activity of the students and the factors that motivate students, used methods, the relationship teacher - parent, attendance in class. The teachers test also skills of their students (micro-level).

The projects at the level of the whole school are dominated by quantitative research methods, with the questionnaire on the top. However, in micro-studies - although there are also "questionnaires" and "documents" – there are mostly alternative research methods⁸: i.e. talking wall, a letter to myself and a friend, a thermometer. It is worth noting that the alternative methods are seen at schools as belonging to the micro-level research. A common use of triangulation by teachers is a positive phenomenon – above all of data sources (teachers, students, parents), but also - though rarely – of research methods.

At the macro- and mezo-level the research is usually initiated by the principal: he decides about the topic of the study and determines the composition of the evaluation team. We must also mention the disturbing excessive bureaucracy in internal evaluation: both teachers and principals clearly point to pressure from the superintendent to carry out research in specific, identified areas (in accordance with the Annex to the Regulations and the current priorities of the Ministry of Education). However, the decision to carry out micro-studies is up to teachers and results from the need for feedback on their work.

The assumptions of the Laboratorium Mikrobadań IBE project

The assumptions of the Laboratorium Mikrobadań IBE have been positively evaluated and accepted by the respondents. The relevance of the specific components of the Laboratorium offer to their needs is demonstrated by the fact that they pointed to the solutions proposed by the IBE, although they were not suggested to them.

The teachers and principals found the database of sample tools and the tool wizard particularly important. There is some controversy about the access to the educational research database – the respondents do not fully recognize its usability.

The teachers participating in the study postulate the extension of support for the Laboratorium Mikrobadań IBE project, inter alia:

- Access to research projects
- Access to a consultant – expert

⁸ Alternative research methods are defined as alternative to standard research methods (such as questionnaire, interview, desk research, observation) techniques of data collection. Their most important traits are: respondents activation, attractiveness, reflection on activities, simplicity of data collection and analysis). John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret, Lars Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warsaw 2003.

- Support in analyzing data and drawing conclusions
- Support for consultation regarding educational law
- Exchange of experience among the teachers during personal meetings.

Spis Treści

1. Streszczenie	3
2. Streszczenie angielskie ABSTRACT	8
Spis Treści	11
3. Wprowadzenie	15
4. Koncepcja projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”	16
4.1. Słownik pojęć „Laboratorium Mikrobadań IBE”:	16
4.2. Kontekst projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”	19
4.3. Cel projektu	21
4.4. Założenia teoretyczne projektu	22
Analiza wyników badania „Laboratorium Mikrobadań IBE”	25
4.5. Cele badania	25
4.6. Pytania badawcze	26
4.7. Metodologia	27
4.7.1. Triangulacja metodologiczna	27
4.7.2. Metody i źródła danych	28
4.7.2.1. Analiza danych zastanych	28
4.7.2.2. Zogniskowane wywiady grupowe (FGI)	29
4.7.2.3. Indywidualne wywiady pogłębione (IDI)	32
4.8. Analiza materiału badawczego	34
4.8.1. Rozumienie pojęć związanych z prowadzeniem badań w szkołach	34
4.8.1.1. Badania w szkole	34
4.8.1.2. Mikrobadaania	37
4.8.1.3. Nauczyciel-badacz	38
4.8.1.4. Nauczyciel refleksyjny praktyk	39
4.8.2. Działalność analityczno-badawcza w szkołach	40
4.8.2.1. Makrobadaania	40
4.8.2.2. Mezobadaania	46
4.8.2.3. Mikrobadaania	48
4.8.3. Metody badawcze stosowane przez nauczycieli	52

4.8.4. Komentarz metodologiczny do nauczycielskich projektów i narzędzi badawczych	55
4.8.4.1. Projekty badań	55
4.8.4.2. Projekty narzędzi badawczych	56
4.8.5. Dlaczego badają? Powody podejmowania działalności badawczej	57
4.8.6. Wybór tematu.....	59
4.8.7. Dzielenie się wynikami badań/prezentacja wyników	61
4.8.7.1. Komentarz metodologiczny do raportów i sprawozdań z realizacji badań	62
4.8.8. Czynniki sprzyjające realizacji badań w szkołach	63
4.8.8.1. Współpraca z innymi nauczycielami i dyrekcją	64
4.8.8.2. Wiedza i kompetencje badawcze	64
4.8.8.3. Postawa kluczowych grup respondentów	65
4.8.9. Czynniki utrudniające realizację badań w szkołach	66
4.8.9.1. Niewystarczająca współpraca z innymi nauczycielami	66
4.8.9.2. Ograniczenia czasowe	67
4.8.9.3. Niechęć kluczowych grup do udziału w badaniu.....	68
4.8.9.4. Niewystarczające kompetencje badawcze	69
4.8.9.5. Problem z wdrażaniem rekomendacji z badań	69
4.8.10. Wykorzystanie wyników i wniosków z prowadzonych w szkołach badań	70
4.8.10.1. Badania mikro, mezo i makro	70
4.8.10.2. Perspektywa indywidualna a zespołowa	71
4.8.10.3. Perspektywa różnych interesariuszy	73
4.8.10.4. Badania a elementy pracy nauczyciela	74
4.8.10.5. Badania a relacje pomiędzy nauczycielami	75
4.8.10.6. Rola dyrektora.....	75
4.8.11. Korzyści z badań w poszczególnych obszarach	77
4.8.12. Profil nauczyciela-badacza.....	78
Nauczyciel-badacz w oczach dyrektorów szkół.....	80
4.8.13. Ocena założeń projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”	82
4.8.14. Wizja projektu wspierającego mikrobadań	84
4.8.14.1. Wsparcie metodologiczne	85
4.8.14.2. Wsparcie analityczne	87

4.8.14.3. Wsparcie prawne	87
4.8.14.4. Wsparcie merytoryczne.....	87
4.8.14.5. Wsparcie w implementacji zmiany.....	88
4.8.14.6. Sieciowanie pomiędzy nauczycielami.....	89
4.8.14.7. Struktura strony.....	90
4.8.15. Implementacja projektu wspierającego mikrobadań.....	90
4.9. Wnioski i rekomendacje.....	92
5. Badania w szkole z perspektywy uczestników I Kongresu Polskiej Edukacji	103
5.1. Analiza danych zgromadzonych w trakcie badania.....	103
5.1.1. Kto wziął udział w badaniu?	103
5.1.2. Obszary wiedzy i niewiedzy.....	103
5.1.3. Nauczyciel - badacz	105
5.1.4. Co i jak badają nauczyciele?	105
5.1.5. Typy badań prowadzonych przez nauczycieli i dyrektorów.....	106
5.1.6. Przyszłość.....	106
5.2. Główne wnioski.....	108
6. Wnioski z badania IBE „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół”	109
6.1. Podstawowe dane o badaniu.....	109
6.1.1. Cele	109
6.1.2. Metodologia i sposób realizacji badania	109
6.2. Główne wnioski odnoszące się do badań w szkole.....	110
6.2.1. Badanie zewnętrzne w szkole	111
6.2.2. Badania wewnętrzne w szkole	111
6.2.2.1. Ewaluacja wewnętrzna.....	111
6.2.3. Ocena badań własnych	112
6.2.4. Zmiany w wyniku ewaluacji wewnętrznej.....	113
6.2.5. Trudności związane z realizacją badań w szkole.....	113
6.3. Wnioski i rekomendacje dla projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”	113

7. Kierunki wsparcia aktywności badawczo-analitycznej nauczycieli	115
7.1. Mapa potrzeb analityczno-badawczych nauczycieli	115
7.1.1. Badania prowadzone na poziomie całej szkoły (makrobadania).....	115
7.1.2. Badania prowadzone przez zespoły nauczycieli (poziom mezo)	116
7.1.3. Badania prowadzone przez pojedynczych nauczycieli (mikrobadania):.....	117
7.2. Badania w szkole a profesjonalizacja nauczycieli. Szanse i wyzwania.	118
Literatura cytowana	123
8. Nota o autorze	126

3. Wprowadzenie

W ramach projektu systemowego Instytut Badań Edukacyjnych „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” Zespół Badań Nauczycieli prowadził projekt „Laboratorium Mikrobadań IBE”. W założeniach projekt miał mieć charakter wdrożeniowy i planowany był na lata 2012-2015. Celem projektu miało być pobudzenie i podnoszenie poziomu autorefleksji nauczycieli, dzięki wsparciu ich aktywności badawczo-analitycznej. Projekt został zakończony na etapie pilotażu w 2012 roku. Celem osiągniętym na tym etapie była konceptualizacja samego projektu oraz przeprowadzenia badań diagnozujących różnicowanie form aktywności badawczej nauczycieli i sformułowanie rekomendacji związanych ze wsparciem nauczycieli i szkół w tym zakresie.

Rozdział 4 opisuje założenia oraz kontekst projektu (międzynarodowe i polskie działania związane z aktywnością analityczno-badawczą nauczycieli, kontekst prawno-organizacyjny prowadzenia badań przez nauczycieli) oraz odniesienia teoretyczno-badawcze – w szczególności analizę takich pojęć jak: nauczyciel badacz, badania w działaniu, nauczyciel refleksyjny praktyk oraz mikrobadań.

Rozdział 5 prezentuje wyniki badań jakościowych, zrealizowanych w okresie od kwietnia do lipca 2012 roku przez Erę Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Celem tych badań było określenie potrzeb nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych oraz zebranie danych pozwalających stworzyć ostateczny kształt projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”. Badanie miało charakter jakościowy – przeprowadzono wywiady grupowe z nauczycielami, wywiady indywidualne z dyrektorami oraz przeanalizowano materiał badawczy, przekazany przez badanych.

Kolejny rozdział przedstawia wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych z nauczycielami i dyrektorami – uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji (czerwiec 2011 roku, Warszawa). Badanie zrealizowane zostało przy pomocy ankiety on-line. Poświęcone ono było kwestii doświadczeń i potrzeb badawczych dyrektorów i nauczycieli (uczestników Kongresu).

Jako punkt odniesienia dla projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” potraktowano badania dyrektorów zrealizowane w 2011 roku przez PBS na zlecenie IBE (IBE, 2011). Dane i wnioski z tych badań, odnoszące się do potrzeb badawczych oraz aktywności badawczo-analitycznej w polskich szkołach, zostały zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

Ostatni rozdział zawiera propozycje kierunków wsparcia aktywności badawczo-analitycznej nauczycieli. Jego elementem jest mapa potrzeb nauczycieli w tym zakresie. Mapa powstała na podstawie wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów w ramach badań analizowanych w rozdziale 5. Na formułowane kierunki złożyły się także wnioski z wcześniej opisanych badań oraz analiza danych zastanych, przeprowadzona w ramach przygotowania konceptualizacji całego projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”. Raport zamyka próba analizy związku badań prowadzonych w szkole z zagadnieniem rozwoju zawodowego (profesjonalizacji) nauczycieli.

4. Koncepcja projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”

Projekt „Laboratorium Mikrobadań IBE” miał w założeniach charakter wdrożeniowy, jego głównym celem (planowanym na okres 2012 -2015) było dostarczenie nauczycielom **narzędzi** do własnej działalności badawczo-analitycznej (narzędzi wraz z odniesieniem teoretycznym, wskazówkami dotyczącymi sposobów stosowania i analizowania).

4.1. Słownik pojęć „Laboratorium Mikrobadań IBE”:

Poniżej zebrane są kluczowe kategorie dla projektu. Przy każdym pojęciu przedstawione jest znaczenie odnoszące się do literatury przedmiotu, w dalszej części definicji przedstawione jest rozumienie tych pojęć zaproponowane przez nauczycieli i dyrektorów w ramach badania wstępnego, przeprowadzonego w ramach projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” od kwietnia do lipca 2012 roku.

Nauczyciel-badacz (*the diagnostic teacher, the teacher as researcher*) – kategoria rozpowszechniona przez Lawrence’a Stenhouse’a (Stenhouse, 1975) i opisująca ruch w edukacji rozwijający się od końca lat 60. XX wieku głównie na Zachodzie (Wielka Brytania, Francja, kraje skandynawskie) oraz w USA, Australii i Kanadzie. Szczególne znaczenie miał tutaj prowadzony w latach 1972-1975 przez Johna Elliotta i Clema Adelmanna projekt *the Ford Teaching Project*. Początkowo, w ramach tego ruchu, nacisk kładziony był na prowadzenie przez nauczyciela badań w klasie. Od lat 70. XX wieku do dziś następuje przesunięcie środka ciężkości – od badań nauczycieli skoncentrowanych na pracy własnej w klasie, przez badanie relacji w gronie pedagogicznym oraz badanie funkcjonowania szkoły, po analizę szkoły w szerszym kontekście, jako elementu w całym systemie edukacyjnym. Autorzy zwracają uwagę na konieczność syntezy badań własnych nauczycieli z działaniami zmierzającymi do rozwijania szkoły oraz reform systemu edukacji (Hopkins, 2008).

W opiniach badanych w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nauczycieli i dyrektorów nauczyciel-badacz to rodzaj trwałej postawy cechującej się chęcią pozyskiwania przez samego nauczyciela wiedzy o tym, jak pracuje. Efektem tej postawy są podejmowane działania badawcze: analiza efektów swojej pracy, wprowadzanie zmian, analiza przyczyn niepowodzeń, regularna analiza pojawiających się problemów. Podejmowane badania dotyczą m.in. znajdowania przyczyn trudności w opanowywaniu przez uczniów umiejętności i wiedzy, analizy wyników, szukania alternatywnych możliwości rozwiązywania problemów, testowania nowych metod nauczania.

Bliską znaczeniowo kategorią względem nauczyciela-badacza jest kategoria **nauczyciel refleksyjny praktyk** (*reflective practitioner*) – pojęcie wprowadzone przez Donalda Schöna (Schön, 1983, 1991). W swojej koncepcji Schön mówi o dwóch rodzajach refleksji: **refleksji w działaniu** (*reflection-in-action*) i **refleksji nad działaniem** (*reflection-on-action*). Refleksja w działaniu oznacza działanie i równoczesny namysł (co prowadzi do modyfikacji działania). Refleksja nad działaniem ma miejsce po zakończeniu działania, z pewnej perspektywy czasowej.

W opiniach badanych nauczycieli i dyrektorów refleksyjny praktyk to nauczyciel działający. Opisany jest przez badanych przede wszystkim w kontekście podejmowanych przez niego działań oraz cech, którymi powinien się charakteryzować. W pierwszym etapie działania skoncentrowane są wokół

analizy własnej pracy (weryfikacja działań, analiza wykonywanych zadań, refleksja nad efektami pracy własnej, analiza metod i określanie ich skuteczności). W dalszym kroku nauczyciel poszukuje najlepszych rozwiązań i wciela je w życie. W założeniach nauczyciel refleksyjny praktyk właśnie w wyniku refleksji wprowadza zmiany w swojej pracy, jednocześnie wpływając na otoczenie (innych nauczycieli – dzieli się z nimi spostrzeżeniami i doświadczeniem, chce zainspirować ich do aktywności).

Działania refleksyjnego praktyka powinny opierać się na kompetencjach, które wspierają refleksję nad własną pracą (powinien umieć wybrać odpowiednią metodę badawczą i ją opracować, profesjonalnie przeprowadzić analizę danych, umieć przefiltrować informacje i dane).

Badania w działaniu (*action research*) – pojęcie wprowadzone do nauk społecznych przez Kurta Lewina w latach 40. XX wieku. Pisał on o badaniu działania społecznego i badaniu, które prowadzi do działania: „najlepszym sposobem na zrozumienie organizacji jest doprowadzenie do zmiany w jej obrębie; nie ma nic tak praktycznego jak dobra teoria” (Levin, 1946). Lewin postuluje nie ograniczanie się w badaniu do opisu sytuacji, czy problemu. Celem badań staje się również interwencja, wprowadzanie rzeczywistych zmian społecznych. Henryk Mizerek podkreśla, że „w wielu współczesnych ujęciach inspiracji intelektualnych dla badań w działaniu poszukuje w ramach teorii krytycznej. Pod jej wpływem wyłonił się w ramach badań w działaniu kierunek emancypacyjny istniejący obok tradycyjnego, „technicznego” kierunku reprezentowanego - między innymi - przez J. Elliotta” (Mizerek 2012). Tak więc w *action research*, traktowanym jako szeroko rozumiane podejście istotny jest czynnik normatywny - przekonanie o misji *badania w działaniu* w przewyższaniu różnic społecznych, wyrównywaniu szans życiowych, obrony i emancypacji grup dyskryminowanych (Łukowski, 2011).

W nurcie badań w działaniu, obok kluczowego pytania: po co? (rozwój, zmiana, emancypacja), jak? (najczęściej jakościowe metody) ważne jest pytanie kto prowadzi badania. Krzysztof Konarzewski wskazuje, że „większość badań społecznych służy działaniu, ale jest od niego oddzielona: ktoś działa, ktoś inny bada, jakie skutki przynosi to działanie, by ktoś jeszcze inny mógł podjąć decyzję: kontynuować je, zmodyfikować, czy porzucić. Schemat (badanie w działaniu) odrzuca ten podział” (Konarzewski, 2000).

Założenia Levina zostały stosunkowo szybko przeniesione na grunt edukacji – szczególnie istotna była działalność Stephena Coreya w Teacher’s College, Columbia University i jego książka *Action Research to Improve School Practice* wydana w 1957 roku (Hopkins 2008). Obecnie w edukacji, jak podkreśla Andrew Johnson, *action research* wyróżniają się na tle innych badań edukacyjnych tym, że są prowadzone przez samych nauczycieli (nie zewnętrznych ekspertów), na potrzeby samych nauczycieli (z naciskiem na badania sytuacji w klasie) (Johnson, 2005).

Ponadto kluczowymi cechami badań prowadzonych w nurcie *action research* jest cykliczność, zespołowość, użyteczność. Zasadniczym celem jest zmiana, a nie jedynie „obiektywna” diagnoza. Jak podkreślają Molly Lynn Watt i Daniel Lynn Watt moralnym imperatywem badań w nurcie *action research* (i integralną częścią całego procesu) jest działanie (Watt i Watt 1999). W tym podejściu nauczyciel pełni rolę nie tylko specjalisty w swojej dziedzinie, ale również kreatywnego badacza i osoby rozwiązującej problemy.

Na gruncie polskim przykładem opisu zarówno praktyki jak i teorii *badania w działaniu* jest praca zbiorowa *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* pod red. Hanny Cervinkowej i Doroty Gołębniak (Cervinkowa, Gołębniak, 2010).

Badania (w szkole/edukacyjne) – w światowej dyskusji na temat rozwoju szkoły (*school improvement, school development planning*) podkreśla się znaczenie badań prowadzonych zespołowo na terenie szkoły (*collaborative research*). Autorzy wskazują że wywoływanie pozytywnych zmian w szkole (i w zespole nauczycielskim) jest uznawane obecnie za priorytetowe i jednocześnie traktowane jako niezwykle skomplikowane zadanie wymagają wysokich kompetencji oraz zaangażowania liderów szkół. Wiąże się to z koniecznym zaangażowaniem reszty zespołu nauczycielskiego oraz społeczności szkolnej (Fullan 2001, Hargreaves, Fink, 2005, za: Menter i inni, 2011).

Do badań w szkole wg nauczycieli badanych w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” zaliczają się badania w edukacji, w tym także duże badania, takie jak ewaluacja zewnętrzna (badania o szerokim zakresie tematycznym, prowadzone przez jednostki nadzoru lub inne podmioty zewnętrzne – np. IBE) lub wewnętrzna (terminem tym można określić badania realizowane przez nauczycieli i dyrektora w danej szkole, ale obejmujące swoim zakresem całą placówkę). Oba te terminy używane są przez ekwiwalenty badania w szkole. Funkcja badań w szkole pojmowana jest przede wszystkim jako ocena przebiegu realizacji planów i programów. Badania tego typu mogą pełnić funkcję samokształcenia (nabywania nowych wiadomości, umiejętności, zbierania nowych doświadczeń).

Zarówno w wypowiedziach dyrektorów, jak i nauczycieli dostrzegalna jest dualność rozumienia terminu badania w działania prowadzonego przez podmioty zewnętrzne bądź przez samych nauczycieli. Przy czym wspólne dla obu grup jest postrzeganie badań w szkole jako działania obejmującego różnorodne aspekty funkcjonowania szkoły. Dyrektorzy w większym stopniu niż nauczyciele kładą nacisk na pragmatyczne wykorzystanie wyników badań do doskonalenia jakości pracy.

Mikrobadaenia (*classroom research, classroom-based research*) – to usystematyzowana refleksja nauczycieli na temat pracy z uczniami w klasie. Celem podejmowania przez nauczycieli własnych badań (mikrobadań) jest rozpoznanie i rozwiązywanie przez samych nauczycieli problemów występujących w ich pracy. Kategoria mikrobadaenia odnosi się z jednej strony do opisanych w literaturze aktywności podejmowanych przez nauczyciela refleksyjnego praktyka, z drugiej zaś do nauczycieli, którzy uprawiają badania w działaniu (Elliott, 1991). David Hopkins na określenie tego typu aktywności badawczej używa określenia „badania klasowe/lekcyjne w działaniu” (*classroom research in action*) (Hopkins, 2008). Z perspektywy projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” ten typ aktywności nauczycieli powinien mieć wymiar praktyczny – dzięki prowadzeniu badań nauczyciele lepiej rozumieją kontekst własnej pracy i skuteczniej realizują swoje zadania edukacyjne.

Odpowiednikiem terminu mikrobadaenia w wypowiedziach badanych nauczycieli i dyrektorów są: „szybkie, małe badania”.

Niewielka skala mikrobadań odgrywa pierwszoplanową rolę w określeniu zakresu prowadzonych badań (małe obszary działania szkoły, badanie małego środowiska, specyficzny temat dla danego środowiska, jakiś konkretny problem, przeprowadzane na małej liczbie osób, wąski zakres tematyczny, badanie na poziomie klasy lub grupy).

Pojawiają się także wypowiedzi poszerzające ten zakres do badań realizowanych w obrębie jednej szkoły. Skala realizowanych badań odgrywa także rolę w określeniu niewielkiej liczby osób prowadzących badania – od jednej osoby do małej grupy.

Celem mikrobadań zdaniem badanych jest określenie stanu faktycznego, zweryfikowania, czy istnieją problemy, uzyskania praktycznych informacji, które mają skutkować wprowadzeniem zmian. Definiują także prowadzących badania ich odbiorcę: „mikrobadaenia – mają odpowiadać na nasze potrzeby”.

Respondenci wskazują na różnorodną tematykę mikrobadania: indywidualne podejście do ucznia, analiza sprawdzianów z poszczególnych przedmiotów, analiza różnorodnych zachowań, relacja nauczyciel-uczeń. Zauważają przy tym ograniczony zasięg prowadzonego badania na moment lekcji. Zwracają uwagę na sposób przeprowadzania badań, kładąc nacisk na niesformalizowany charakter ich prowadzenia („nie robię specjalnego planu, nie organizuję tego, nie musi to być rozpisane jak w większych badaniach”), nie wykluczając możliwości podejścia bardziej formalnego. Ma to miejsce w sytuacji, kiedy mikrobadania prowadzone są przez wielu nauczycieli w szkole w ramach większych badań.

Cechami mikrobadania są:

- różnorodność („nie ma ograniczeń”)
- elastyczność w doborze metod badawczych
- ekonomiczność („łatwiej prowadzić”).

Respondenci podkreślają, że w tych badaniach nie ma żadnych ograniczeń, mogą swobodnie dobierać metody badawcze, co sprawia, że łatwiej jest im prowadzić takie badania.

4.2. Kontekst projektu “Laboratorium Mikrobadania IBE”

Kontekstem dla projektu są wcześniejsze inicjatywy wspierające nauczycieli w działaniach o charakterze analityczno-badawczym prowadzone na świecie i w naszym kraju.

Od końca lat 60. XX wieku, początkowo w Anglii a potem w innych krajach, można mówić o pojawieniu się ruchu **nauczyciela-badacza** (*the teacher as researcher*), którego celem jest rozwój zawodowy nauczycieli oraz włączanie ich w dyskurs o zmianach w edukacji poprzez umiejętność analizy wyników badań edukacyjnych oraz badanie własnej pracy. Rozwijający się w latach 80-tych w USA ruch nauczycieli-badaczy postulował przede wszystkim włączanie nauczycieli w badania (Christianakis, 2010). Marilyn Cochran-Smith i Susan L. Lytle opisując charakterystykę tego ruchu w odniesieniu do USA podkreślają, że pomimo różnych tradycji i odniesień teoretycznych wspólna cecha tego ruchu jest: (1) znaczenie badań prowadzonych przez samych nauczycieli w ich edukacji, rozwoju zawodowym oraz reformach edukacyjnych (2) rozwój ram teoretycznych oraz konceptualizacji badań nauczycieli (3) rozpowszechnienie się badań nauczycieli na szerszym niż lokalny poziomie (4) pojawienie się krytyki badań nauczycieli oraz samego ruchu nauczyciela badacza (5) potencjał transformacyjny badań nauczycieli w niektórych aspektach kultury uniwersyteckiej (Cochran-Smith, Lytle, 1999).

Obok pojęcia nauczyciela-badacza ważna jest również kategoria **refleksyjnego praktyka** (*reflective practitioner*) Donalda Schöna. Ważną kategorią w tym kontekście jest również **badanie w działaniu** (*action research*).

Na gruncie polskim należy pamiętać o prowadzonych w latach 90. XX wieku projektach edukacyjnych (np. przez British Council), wspierających nauczycieli w prowadzeniu badań w klasie oraz takich inicjatywach, jak promowanie rozwijanych wcześniej na Zachodzie i w USA kategorii nauczyciela refleksyjnego praktyka, czyli nauczyciela o badawczej postawie wobec samego siebie, sytuacji szkolnych i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu, a na tej podstawie tworzącego świadomie własną,

osobistą wiedzę pedagogiczną (Dylak, 1995; Dudzikowa, 1996; Gołębiak, 1998; Elsner, Taraszkiewicz, 2002; Tołwińska-Królikowska 2003; Červinková, Gołębiak, 2010). W tym kontekście warto przywołać ujęcie zaproponowane przez Romana Lepperta opisującego nauczyciela w trzech kategoriach: jako adaptacyjnego technika, refleksyjnego, praktyka i transformatywnego intelektualistę (Leppert, 1998).

W skali ogólnopolskiej rozpoznawalną inicjatywą jest prowadzony od 2000 roku przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) program Szkoła Ucząca Się (SUS), a w ramach tego programu realizowany w 2007 roku projekt „Nauczyciel badacz”. CEO w tych działaniach promuje podejście badawcze przy analizie przez samą szkołę swojego funkcjonowania. Wykorzystywana do tego jest m.in. metoda profilu szkoły opisana przez Johna MacBetha (MacBeath, Mortimore, 2005).

Najszerszym kontekstem prawnym dla prowadzenia systematycznej refleksji nad własną pracą przez polskich nauczycieli jest Karta Nauczyciela, która w Art. 6. zobowiązuje nauczyciela do „rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą” (p. 1) oraz do „dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego” (p.3).

Obecnym kontekstem prawno-organizacyjnym dla Projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pierwsze z nich nakłada na szkoły obowiązek realizacji ewaluacji wewnętrznej w ramach modernizacji systemu nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja zewnętrzna (także wprowadzana do szkół na mocy tego Rozporządzenia) realizowana jest obecnie przez wizytatorów ds. ewaluacji z wykorzystaniem zestandaryzowanych narzędzi ogólnopolskich, natomiast ewaluacja wewnętrzna ma być realizowana w sposób autonomiczny przez szkołę (cele ewaluacji, narzędzia nie są zestandaryzowane).

Rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej nakłada natomiast obowiązek rozpoznawania potrzeb uczniów przez szkoły.

Warto zaproponować polskim nauczycielom, jako pracownikom szkół, przed którymi stoi obowiązek realizacji ewaluacji wewnętrznej oraz diagnozy propozycji narzędzi badawczych (*toolkits*), możliwość generowania własnych narzędzi oraz platformę wymiany wiedzy i doświadczeń. Służyłoby to nie tylko realizacji własnych badań przez konkretnych nauczycieli czy szkoły (diagnozy, ewaluacje), ale również dostarczało wiarygodnych danych, służących do podnoszenia jakości kształcenia.

Projekt mikrobadań ściśle wiąże się z realizowaną przez MEN modernizacją nadzoru pedagogicznego (Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Jagielloński oraz Erę Ewaluacji). W celu połączenia oferty różnych projektów strukturalnych realizowanych w Polsce, „Laboratorium Mikrobadań IBE” powinno być komplementarne wobec uruchomionego w ramach projektu modernizacji nadzoru pedagogicznego w 2011 roku modułu szkoleniowego „Nauczyciel-badacz”. Celem tego działania jest przygotowanie nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w nurcie badań w działaniu. Realizowane jest to w formie cyklu 6-dniowych szkoleń dla nauczycieli, które do 2015 roku obejmą grupę 3 500 nauczycieli. Jak podkreśla koordynatorka tych szkoleń Agnieszka Borek „Podejście proponowane przez nas na szkoleniu *Nauczyciel badacz* zakłada łączenie badań z codzienną pracą na lekcji i natychmiastowe wykorzystanie ich wyników do planowania i modyfikowania działań” (Borek, 2012).

4.3. Cel projektu

Planowany na lata 2012-2015 projekt „Laboratorium Mikrobadań IBE” miał na celu wsparcie aktywności badawczo-analitycznej nauczycieli, a przez to pośrednio wpływać na podnoszenie jakości edukacji. W tym kontekście „Laboratorium Mikrobadań IBE” miało być przede wszystkim projektem wdrożeniowym, nie badawczy (badania w ramach projektu planowane były w fazie pilotażu w 2012 roku oraz przy okazji ewaluacji projektu w 2015 roku).

Projekt miał dostarczyć nauczycielom narzędzi do własnej działalności badawczo-analitycznej (narzędzi wraz z odniesieniem teoretycznym, podręcznikiem stosowania i analizowania), czyli przekazać przykładowe zestandaryzowane narzędzia (ilościowe) oraz narzędzia jakościowe (które mogą być łatwiejsze do wykorzystania, bardziej kontekstualne dla odbiorców – nauczycieli). W kontekście obowiązku prowadzenia w szkołach diagnoz (Rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz ewaluacji (Rozporządzenie o modernizacji nadzoru pedagogicznego) szczególnie ważne wydawał się dostarczenie narzędzi do diagnozowania i ewaluacji.

W założeniach **odbiorcami** projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” mieli być nauczyciele wszystkich etapów edukacyjnych, którzy podejmują działania analityczno-badawcze (w szczególności w ramach prowadzenia diagnozy i ewaluacji wewnętrznej).

Obecnie na mocy co najmniej dwóch rozporządzeń⁹ polski nauczyciel zobligowany jest do aktywności badawczo-analitycznej.

Fazie konceptualizacji i pilotażu projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” towarzyszyły badania. Ich celem była diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie planu rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych oraz dostarczenie danych umożliwiających dookreślenie działań w projekcie. Uzasadnieniem tych badań, a także całego projektu pochodzi m.in. z zagranicznych doświadczeń wskazujących, że urefleksyjnianie działań nauczycieli poprzez własną działalność badawczą (tworzenie kultury uczenia się) wpływa korzystnie na jakość kształcenia (MacBeath, Mortimore, 2001) oraz wzmacnia obszar zarządzania na poziomie klasy i całej szkoły (Marzano, Marzano, Pickering, 2003).

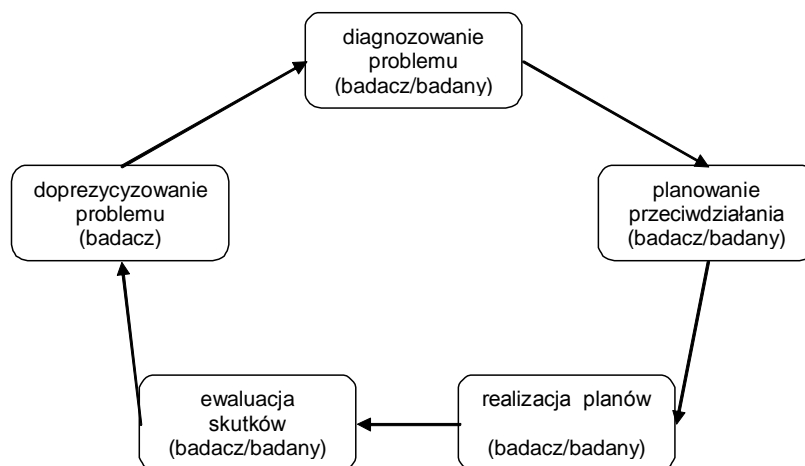
Ponadto prowadzenie przez nauczycieli własnej działalności badawczej jest jeden z ważniejszych elementów wzmacniających profesjonalizację samych nauczycieli (Soloman, Morocco, 1999, Taber, 2007).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

4.4. Założenia teoretyczne projektu

Odniesieniem teoretycznym projektu są badania w działaniu (*action research*) – patrz: *Słownik pojęć „Laboratorium Mikrobadań IBE*.

W literaturze poświęconej *action research* prezentuje się te badania w postaci diagramów opisujących poszczególne etapy. Przykładem może być schemat projektu badawczego realizowanego w nurcie *action research* zaproponowany przez Geralda Susmana:



Źródło: Susman, G.I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*, London: Sage Publications.

Zgodnie z zaproponowanym wyżej schematem wszystkie projekty typu *action research* mają pewne cechy wspólne. Oto jak referuje je Gerald Susman (1983):

- Krytyka refleksyjna (*reflexive critique*) – wiedza o rzeczywistości społecznej pochodzi od aktorów społecznych, w tym sensie jest to niejako wiedza zapośredniczona. Otrzymujemy informacje wynikające z subiektywnego oglądu świata społecznego jego uczestników: nasi informatorzy, respondenci itp. dokonują własnej interpretacji rzeczywistości. Kwestia ta była już poruszana przez klasyka socjologii Floriana Znanieckiego (współczynnik humanistyczny), a współcześnie przez Anthony’ego Giddensa (podwójna hermeneutyka). Cytując antropologa Clifforda Geertza: „to co nazywamy naszymi danymi to w istocie nasze własne konstrukty konstruktów innych ludzi” (Geertz, 1973, s. 9). Podsumowując – badacz, który chce formułować wnioski w oparciu o informacje pochodzące ze źródeł zapośredniczonych (opinii innych), musi być wobec nich krytyczny.
- Krytyka dialektyczna (*dialectical critique*) – rzeczywistość społeczna (a w szczególności instytucji społecznych) jest stale mediowana i uzgadniana w procesie interakcji pomiędzy aktorami. Innymi słowy jest budowana na poziomie języka. W procesie tym zawiera się negocjowanie pomiędzy odmiennymi, czasem przeciwstawnymi stanowiskami – elementy,

które nie poddają się uzgodnieniu, są szczególnie interesujące dla badacza, gdyż właśnie z nich wynika zmiana społeczna.

- Wspólny wysiłek badawczy (*collaborative resource*) – zgodnie z tą zasadą informatorzy są partnerzy badacza w procesie poznania i w oparciu o ich sugestie; należy modyfikować metodologię i pojęciowość.
- Czynniki ryzyka (*risk*) – ponieważ proces badawczy wiąże się ze zmianą (akt badawczy sam może inicjować zmianę społeczną lub ją wspierać), konieczna jest otwarta dyskusja w grupie, która podlega badaniu: dyskusja pozwoli na zredukowanie lęku i uświadomienie uczestnikom ich wpływu na kierunek zmian.
- Struktura pluralistyczna (*plural structure*) – w procesie poznawania rzeczywistości społecznej badacz powinien odwoływać się do różnorodnych źródeł i interpretować je z możliwie wielu punktów widzenia. Rozciąga się to również na formułowanie wniosków: powinny one uwzględniać ową wielość perspektyw zamiast formułować wnioski o charakterze ogólnym.
- Teoria – praktyka – zmiana (*theory – practice – transformation*) – badacz powinien zwrócić uwagę na to, że w funkcjonowaniu instytucji społecznej sfera praktyczna nieustannie przenika się ze sferą symboliczną (wyobrażenia, idee itp.), a obydwie te płaszczyzny modyfikują i redefiniują się wzajemnie. Formułując wnioski należy uwzględnić obydwa te aspekty.

Natomiast Richard Sagor (2008) proponuje następującą konceptualizację procesu badawczego dla nauczycieli realizujących badania w tym nurcie:



Źródło: Sagor, R. (2008). *Badanie w działaniu. Jak wspólnie badać żeby lepiej uczyć*. Warszawa: CEO.

Zaprezentowany wyżej model prowadzenia badań w szkole w nurcie badań w działaniu Richarda Sagora na gruncie polskim jest promowany m.in. w ramach szkoleń dla nauczycieli - „Nauczyciel-

badacz” oraz szkoleń dla dyrektorów – „Efektywna ewaluacja w praktyce” (Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III) – patrz. str. 21.

Analiza wyników badania „Laboratorium Mikrobadań IBE”

Poniższy rozdział przedstawia wyniki badania „Laboratorium Mikrobadań IBE” zrealizowanego w okresie od kwietnia do lipca 2012 roku przez grupę badawczą Era Ewaluacji na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Rozdział jest zmodyfikowaną wersją raportu przygotowanego przez zespół w składzie: Magdalena Tędziągowska, Agnieszka Borek, Jakub Kołodziejczyk, Iwona Konieczny, Bartłomiej Walczak.

4.5. Cele badania

Zasadniczy celem badania była **diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie planu rozwoju ich kompetencji badawczo-analitycznych oraz dostarczenie danych umożliwiających dookreślenie działań w projekcie „Laboratorium Mikrobadań IBE”**.

Cele szczegółowe badania:

- 1) opis aktywności badawczo-analitycznych nauczycieli z perspektywy samych nauczycieli oraz dyrektorów;
- 2) poznanie różnych sposobów organizowania i realizowania mikrobadań przez nauczycieli;
- 3) diagnoza potrzeb i kompetencji w tym zakresie badanych, a w szczególności poznanie:
 - motywów podejmowania i rezygnowania z aktywności badawczo-analitycznej,
 - założeń oraz uwarunkowań prowadzenia własnych mikrobadań (oraz innych działań analityczno-badawczych np. gromadzenie i wykorzystywanie danych z oceniania wewnątrzszkolnego),
 - kompetencji badawczo-analitycznych (słabych i silnych stron) badanych nauczycieli,
 - oceny przydatności mikrobadań prowadzonych przez badanych,
 - mechanizmów dzielenia się doświadczeniem z własnych badań oraz korzystania z mikrobadań innych,
 - oceny sposobów wykorzystywania wyników mikrobadań a w szczególności odpowiedzi na pytanie czy i jak mikrobadań przekładają się na działania podejmowane w szkole,
 - opinii nauczycieli i dyrektorów na temat pomocy jakiej potrzebują nauczyciele, podejmujący własną aktywność badawczo-analityczną.

4) analiza możliwości realizacji projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”, z uwzględnieniem innych aktywności analityczno-badawczych, podejmowanych w polskich szkołach;

5) zebranie wniosków badawczych dotyczących promowania wśród nauczycieli prowadzenia własnych mikrobadań.

4.6. Pytania badawcze

Ze względu na przedmiot badania, czyli aktywność badawczo-analityczną nauczycieli badanie przeprowadzone zostało na celowo dobranej grupie nauczycieli, którzy prowadzą badania. Respondentów dobrano spośród uczestników cyklu szkoleń „Nauczyciel-badacz”, realizowanych w ramach Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1.

Zrealizowane badanie pozwoliło odpowiedzieć na następujące pytania badawcze.

Kursywą zaznaczone zostały zaproponowane przez Wykonawcę pytania dodatkowe – wykraczające poza sformułowane w OPZ pytania badawcze Zamawiającego.

1. Co nauczyciele rozumieją przez aktywność analityczno-badawczą – co oznaczają dla nich terminy „badania”, „badania w szkole”, „mikrobadań”, „nauczyciel badacz”, „nauczyciel refleksyjny praktyk”? *Jak rozumieją te pojęcia dyrektorzy?*

2. Jak nauczyciele prowadzą aktywność analityczno-badawczą? *Jakie obszary i tematy badań wybierają nauczyciele? Jakie metody badawcze stosują? Z jakich źródeł pozyskują dane?*

3. *Kto jest inicjatorem badań w szkołach? Jakie są powody podejmowania działań badawczych przez nauczycieli?*

4. *Jak oceniane są mikrobadań w kontekście wykorzystania ich w celu poprawy jakości kształcenia, a w szczególności:*

- metod pracy
- relacji nauczyciel-uczeń
- relacji z innymi nauczycielami
- relacji nauczyciel-rodzic
- umiejętności planowania i organizowania własnej pracy
- samodoskonalenia
- organizacji życia społecznego w szkole?

5. Co jest silną stroną nauczycieli w zakresie realizacji, analizy i wykorzystywania wyników badań – w szczególności badań własnych? W jakim stopniu autoewaluacja/badania własne nauczycieli przekładają się na rozwój innych nauczycieli? Czy i jak wspierają ten proces dyrektorzy?
6. Jakie są ograniczenia nauczycieli w zakresie realizacji, analizy i wykorzystywania wyników badań we własnej pracy?
7. Czy i w jaki sposób badani wykorzystują wnioski z mikrobadań?
8. Na ile mikrobadaania wzmacniają demokratyczny model przywództwa w szkole oparty na włączaniu wszystkich członków społeczności szkolnej w planowanie i podejmowanie decyzji? (Na ile mikrobadaania przekładają się na włączenie członków społeczności w planowanie i podejmowanie decyzji?)
9. Na ile badania w szkole wpływają na wzmocnienie współpracy nauczycieli w zakresie planowania i realizacji procesów edukacyjnych w szkole?
10. Czy i jak badania indywidualne wykorzystywane są do podnoszenia jakości edukacji w całej szkole?
11. Czy i w jaki sposób nauczyciele dzielą się własnymi badaniami oraz korzystają z mikrobadań innych nauczycieli? Jakie są ewentualne ograniczenia wymiany wiedzy i doświadczeń?
12. Jakie są opinie nauczycieli na temat założeń projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”?
13. Jakie są potrzeby (zakres merytoryczny i forma) w zakresie zewnętrznego wsparcia prowadzonej i/lub planowanej przez nich działalności badawczo-analitycznej? Jakie kompetencje chcieliby rozwijać nauczyciele?
14. Jaka forma wsparcia aktywności analityczno-badawczej nauczycieli byłaby dla nich optymalna?

Trzeba zaznaczyć, że odpowiedzi na niektóre pytania badawcze są niewyczerpujące z uwagi na to, że – jak pokazuje badanie – pewne procesy w szkole nie zachodzą (np. proces wymiany informacji na temat badań). Metodologia badawcza okazała się nie w pełni adekwatna do tego, jak przebiega proces badawczy w szkołach – brak wymiany doświadczeń między nauczycielami (przede wszystkim dotyczący realizacji mikrobadań) sprawia, że respondenci nie mieli często pełnej wiedzy na temat tego, co dzieje się w ich szkole, trudno zatem było zebrać wyczerpujące dane na temat roli mikrobadań w podnoszeniu jakości pracy szkoły.

4.7. Metodologia

4.7.1. Triangulacja metodologiczna

W celu uzyskania wiarygodnych i rzetelnych wyników badania i udzielenia pełnej odpowiedzi na .postawione pytania badawcze, w analizie połączone zostały różnorodne rodzaje danych oraz różnorodne metody badawcze, tzn. zastosowana została triangulacja metodologiczna.

W badaniu zastosowano:

- **triangulację źródeł danych:** przeanalizowane zostały zarówno dane zastane (materiały uzyskane od nauczycieli, założenia projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”), jak i dane wywołane (uzyskane w trakcie prowadzonych wywiadów),
- **triangulację metod badawczych:** połączenie różnych metod w badaniu tych samych zagadnień pozwoliło na uchwycenie różnych aspektów badanego przedmiotu oraz wykorzystanie mocnych stron każdej metody przy wzajemnej neutralizacji ich słabości,
- **triangulację perspektyw badawczych:** badanie zostało przeprowadzone przez zespół badaczy, co pozwoliło uzyskać bardziej wiarygodny obraz badanego przedmiotu.

4.7.2. Metody i źródła danych

W badaniu zostały wykorzystane następujące metody:

4.7.2.1. Analiza danych zastanych

Analizie poddane zostały udostępnione przez respondentów materiały badawcze (zrekrutowanych nauczycieli i dyrektorów biorących udział w badaniu), które zobrazowały aktywność analityczno-badawczą tychże respondentów.

Do analizy danych włączono takie dokumenty, jak¹⁰:

- projekty badań nauczycieli,
- plany nadzoru pedagogicznego,
- narzędzia badawcze wykorzystywane przez respondentów w badaniach, które przeprowadzali w szkole,
- wyniki przeprowadzonych badań,
- analiza danych oraz wnioski z badań,
- materiały prezentujące wyniki prowadzonych badań,
- protokoły z rad pedagogicznych, podczas których prezentowano/analizowano wyniki prowadzonych badań i ich analiza.

Analiza tych materiałów poprzedziła realizację wywiadów indywidualnych i grupowych, przez co przyczyniła się do przygotowania ostatecznego kształtu scenariuszy tych wywiadów. Pozwoliła również odpowiedzieć na pytania odnośnie tematów badań podejmowanych w szkołach i wykorzystywanych metod badawczych.

¹⁰ Nauczyciele przesyłali wybrane przez siebie materiały spośród poniższej listy. Dyrektorzy udostępniali plan nadzoru pedagogicznego.

Zakres i charakter przeanalizowanych danych:

Analizie poddanych zostało 118 dokumentów otrzymanych od szkół uczestniczących w badaniu, z czego największą grupę stanowiły projekty ankiet.

Rodzaj materiału	Liczba
Plan nadzoru ¹¹ , plan działań ewaluacyjnych	16
Projekt ankiety	47
Scenariusz wywiadu	6
Projekty narzędzi alternatywnych (termometr, róża wiatrów, informacja dla przyszłości, karty profilu)	7
Narzędzia do analizy dokumentów	3
Ogólny wykaz tematów badań	6
Raport z badania/sprawozdanie	21
Prezentacja w formacie PowerPoint dla rady pedagogicznej	6
Konspekt rady szkoleniowej z zakresu ewaluacji	3
Inne (arkusze diagnozy umiejętności, program przeciwdziałania przemocy i agresji w szkole)	3
Razem	118

4.7.2.2. Zogniskowane wywiady grupowe (FGI)

FGI zostały przeprowadzone z nauczycielami, którzy mają za sobą doświadczenie polegające na prowadzeniu badań i/lub wykorzystaniu w pracy własnej wyników badań zewnętrznych tzn.:

- prowadzą ewaluację wewnętrzną w ramach szkolnych zespołów ewaluacyjnych; i/lub prowadzą badania (diagnostyczne, ewaluacyjne), skupiające się na własnej pracy oraz relacjach z uczniami/nauczycielami/rodzicami;

Badanie przeprowadzone zostało na celowo dobranej grupie nauczycieli – respondentów dobrano spośród uczestników cyklu szkoleń „Nauczyciel-badacz”, realizowanych w ramach Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1.

¹¹ Otrzymano plany nadzoru od 9. z 16. dyrektorów, z którymi przeprowadzono wywiady. Zdarzało się również, że plany nadzoru przekazywane były przez nauczycieli uczestniczących w fokusach.

Przeprowadzono **8 FGI**. W każdym FGI przeciętnie wzięło udział 6. respondentów¹². Najliczniejsza grupa liczyła 11. uczestników, najmniej liczna 4. Łącznie w wywiadach wzięło udział **53**. nauczycieli.

FGI zostały zrealizowane w **4. różnych lokalizacjach (Warszawa, Lublin, Wrocław, Bydgoszcz)** po zaakceptowaniu przez Zamawiającego list uczestników.

Podczas prowadzonych wywiadów FGI wykorzystano **metody aktywizujące pracy z grupą, tj.:**

- **Praca w grupach** (badani w grupach tworzyli definicje kluczowych pojęć),
- **Burza mózgów** (nauczyciele wymyślali idealny projekt wspierający szkoły w prowadzeniu badań oraz sylwetkę idealnego nauczyciela-badacza),
- **Metody diagnostyczne – koło kompetencji** (badani wpisywali w koło najważniejsze ich zdaniem kompetencje przydatne w prowadzeniu badań, a następnie oceniali je na pięciopunktowej skali),
- **Studium przypadku** (na jednym z fokusów zaprezentowano nauczycielom przykładowy projekt platformy internetowej z prośbą o komentarz i ocenę użyteczności i przydatności),
- **Przygotowanie i prezentacja plakatu** dot. realizowanych badań.

Wprowadzenie takiego podejścia pozwoliło na:

- **zebranie opinii od wszystkich uczestników FGI** (np. niektórzy chętniej wypowiadają się na forum, inni wolą rozmawiać w grupach lub zapisać swoje przemyślenia na plakacie),
- **bardziej efektywne wykorzystanie czasu przeznaczonego na badanie** (zbierane były zarówno wypowiedzi respondentów, jak i materiały wypracowane w trakcie spotkania – np. plakaty, „koła kompetencji” itp.),
- **zapewnienie różnych możliwości aktywności rozmówców.**

Zrealizowane zostały następujące wywiady grupowe:

¹² Respondenci zostali dobrani zgodnie ze schematem doboru próby do FGI, przygotowanym przez Zamawiającego (por. zał. nr 1 do OPZ, s. 5).

Tabela 1. Wykaz zrealizowanych wywiadów grupowych i ich oznaczeń, wykorzystanych w raporcie. Wskazane poniżej miejscowości to lokalizacje realizacji wywiadów a nie typ miejscowości z jakiej pochodzili respondenci.

Wywiad	Oznaczenie w raporcie
FGI szkoły podstawowe, małe miasta (Lublin 1)	FGI 1; resp. R 1 – R 11
FGI szkoły podstawowe, duże miasta (Wrocław 1)	FGI 2; Resp. R1 – R5
FGI gimnazja, małe miasta (Lublin 2)	FGI 3; Resp. R1 – R7
FGI gimnazja, duże miasta (Warszawa 1)	FGI 4; Resp. R1- R6
FGI LO, małe miasta (Warszawa 2)	FGI 5; Resp. R1 – R7
FGI LO, duże miasta (Bydgoszcz 2)	FGI 6; Resp. R1 – R7
FGI technika i zsz, małe miasta (Wrocław 2) ¹³	FGI 7; Resp. R1 – R4/R5
FGI technika i zsz, duże miasta (Bydgoszcz 1)	FGI 8; Resp. R1 – R6

¹³ Ze względu na małą liczbę uczestników (dwie osoby z jednej szkoły w ostatniej chwili odwołały swój udział w badaniu) Wykonawca zrealizował dodatkowy wywiad telefoniczny z nauczycielką z technikum z małego miasta.

Poniżej przedstawiono schemat doboru próby wedle, którego zostały zrealizowane FGI i IDI:

Tabela 2. Schemat doboru próby. Źródło: Załącznik nr 1 do SIWZ Badanie jakościowe – Laboratorium Mikrobadań, znak sprawy: IBE/13/D/2012, s.5¹⁴

Liczba FGI	Liczba IDI	Etap edukacyjny	Lokalizacja szkoły
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	szkoły podstawowe	miasta powyżej 100 tys. ¹⁵ mieszkańców
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	szkoły podstawowe	wsie i małe miejscowości
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	Gimnazja	miasta powyżej 100 tys. mieszkańców
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	Gimnazja	wsie i małe miejscowości
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	Licea	miasta powyżej 100 tys. mieszkańców
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami	Licea	wsie i/lub małe miejscowości
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami (1 IDI – dyrektor technikum, 1 IDI – dyrektor szkoły zawodowej)	szkoły zawodowe (technika i/lub zasadnicze szkoły zawodowe)	miasta powyżej 100 tys. mieszkańców
1 FGI z nauczycielami	2 IDI z dyrektorami (1 IDI – dyrektor technikum, 1 IDI – dyrektor szkoły zawodowej)	szkoły zawodowe (technika i/lub zasadnicze szkoły zawodowe)	wsie i/lub małe miejscowości

4.7.2.3. Indywidualne wywiady pogłębione (IDI)

Zrealizowano **16 indywidualnych wywiadów pogłębionych** (In-Depth Interview, dalej IDI) z dyrektorami lub wicedyrektorami szkół, których nauczyciele prowadzą badania na terenie szkoły. Respondenci zostali dobrani zgodnie ze schematem doboru próby przygotowanym przez Zamawiającego. Wywiady z dyrektorami miały charakter komplementarny wobec danych zebranych z wywiadów z nauczycielami oraz analizy dokumentów – IDI prowadzone były z dyrektorami szkół, w

¹⁴ Wszędzie tam, gdzie typ szkoły lub jej lokalizacja różnicowały w jakiś sposób wyniki, zostało to zaznaczone w tekście.

¹⁵ Zmiana kryterium w stosunku do zapisu w OPZ (pierwotnie były to miasta pow. 200 tys, mieszk.) była wynikiem trudności w zebraniu odpowiedniej grupy badanych, spełniających kryteria doboru próby i została uzgodniona z Zamawiającym.

których zrekrutowano nauczycieli uczestniczących w wywiadach grupowych. Celem wywiadów z dyrektorami było m.in. rozszerzenie i weryfikacja perspektywy opinii nauczycieli.

Zrealizowane zostały następujące wywiady:

Tabela 3. Wykaz zrealizowanych wywiadów indywidualnych i ich oznaczeń, wykorzystanych w raporcie

Wywiad	Oznaczenie w raporcie
IDI dyrektor szkoły podstawowej, małe miasto	IDI 1
IDI dyrektor szkoły podstawowej, małe miasto	IDI 2
IDI dyrektor szkoły podstawowej, duże miasto	IDI 3
IDI dyrektor szkoły podstawowej, duże miasto	IDI 4
IDI dyrektor gimnazjum, małe miasto	IDI 5
IDI dyrektor gimnazjum, małe miasto	IDI 6
IDI dyrektor gimnazjum, duże miasto	IDI 7
IDI dyrektor gimnazjum, duże miasto	IDI 8
IDI dyrektor LO, małe miasto	IDI 9
IDI dyrektor LO, małe miasto	IDI 10
IDI dyrektor LO, duże miasto	IDI 11
IDI dyrektor LO, duże miasto	IDI 12
IDI dyrektor technikum i zsz, małe miasto	IDI 13
IDI dyrektor technikum i zsz, małe miasto	IDI 14
IDI dyrektor technikum i zsz, duże miasto	IDI 15
IDI dyrektor technikum i zsz, duże miasto	IDI 16

4.8. Analiza materiału badawczego

4.8.1. Rozumienie pojęć związanych z prowadzeniem badań w szkołach

Rekonstrukcja definicji przeprowadzona została na podstawie przygotowanych przez nauczycieli – uczestników wywiadów fokusowych, definicji wypracowanych w małych grupach podczas dyskusji oraz na podstawie treści wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami szkół (w części dotyczącej analizowanych kwestii).

W analizie wykorzystano założenia **metody rekonstrukcji definicji jednoaspektowych**, polegającej na próbie odczytania znaczeń, w jakich użyte zostały badane pojęcia. Dokonano tego na podstawie analizy pól semantycznych (na które składają się ekwiwalenty, określenia, działania podmiotu). Efektem jest definicja składająca się z kilku zdań, które pełnią funkcję definicji sprawozdawczych.¹⁶

4.8.1.1. Badania w szkole

Badania w szkole – analiza wypowiedzi nauczycieli

Badania w szkole w wypowiedziach nauczycieli to ogólnie badania w edukacji (np. PISA), a także duże badania, takie jak ewaluacja zewnętrzna lub realizowane przed wprowadzeniem ewaluacji do szkół mierzenie jakości (badania o szerokim zakresie tematycznym, prowadzone przez jednostki nadzoru lub inne podmioty zewnętrzne) bądź ewaluacja wewnętrzna (terminem tym można również określić badania realizowane przez nauczycieli i dyrektora w danej szkole, ale obejmujące swoim zakresem całą placówkę).

Oba te terminy używane są przez respondentów jako ekwiwalenty badania w szkole.

Funkcja badań w szkole pojmowana może być jako ocena przebiegu procesu edukacyjnego lub wręcz przeciwnie – badanie może nie mieć charakteru ocennego, a pełnić raczej funkcję dostarczania informacji służących ewentualnej modyfikacji działań i rozwojowi szkoły

I doszliśmy do wniosku, że badanie w szkole to również jest ocena. Że badanie to jest również ocena na przykład przebiegu realizacji planów, programów. No też są techniki, które umożliwiają badanie, na przykład funkcjonowanie jednostki. (FGI2,R1)

Mnie się tak wydaje, że w takich badaniach ewaluacyjnych mi na przykład by nie chodziło o jakieś konkretne ocenianie, na przykład, wybranego czegoś, tylko właśnie o dokonanie raczej takiej analizy, żeby się zastanović, na przykład, co nam wyszło w tych badaniach, jak się do tego ustawić, a nie dokonywać jakiejś oceny, na przykład mówić "aha, tu tak słabo bardzo, coś tam". Ja bym raczej nie dokonywała oceny, tylko po prostu bardziej opierała się na konkretnych faktach, które by mi wynikły, na przykład, z przeprowadzonego badania. (FGI2, R4)

Badania w szkole są to sposoby rozwiązywania przede wszystkim, służą rozwiązywaniu problemów w szkole. ... i oczywiście nie możemy zapomnieć o samokształceniu wtedy, nabywamy wtedy różne wiadomości, umiejętności, nowe doświadczenia. (FGI1, R2)

¹⁶ Dysponując skategoryzowanym wykazem (siecią) powiązań interesującego nas słowa-pojęcia oraz innymi słowami występującymi w danym tekście lub zbiorze tekstów, czyli jego polem semantycznym, możemy odczytać znaczenie, w jakim pojęcie to było stosowane poprzez analizę znaczeń, zawartych w każdym z podobszarów: określić, asocjacji, opozycji itd.

Innymi ekwiwalentami terminu badania w szkole są:

- *sprawdzenie jak jest*
- *uzyskanie informacji*
- *sposób rozwiązania problemu*
- *sprawdzenie jakości podejmowanych działań*
- *sprawdzenie interesujących nas sytuacji w szkole*
- *planowanie najlepszych rozwiązań*

Problematyka badań w szkole:

- *sytuacje związane z nauczaniem, wychowaniem, problemami uczniów, środkami, których używają*
- *zbieranie informacji o wdrażanych nowościach pedagogicznych, metodach, formach*
- *stosowanie nowości pedagogicznych*
- *monitorowanie i wdrażanie podstawy programowej*
- *aktywność uczniów na zajęciach*

Zdaniem badanych zakres badań, których wnioski mają dotyczyć całej szkoły powinien obejmować *wszystkich uczniów w szkole, nauczycieli i rodziców*, co wymaga współpracy całej społeczności szkolnej.

W celu zbadania aktywności na zajęciach przeprowadzone zostały ankiety wśród uczniów, wśród nauczycieli i wśród rodziców (FGI5R7)

Badania w szkole opierają się na określonej metodologii ich prowadzenia: *określeniu tematu, celu badania, doboru narzędzi badawczych, źródeł danych (FGI2R5)*.

Z badaniami w szkole łączone są też negatywne znaczenia: *udręka dla nauczycieli (FG4R2)*, sytuacja ocenna *(FGI0R5)* oraz narzucanie nauczycielom prowadzenia badań: *narzuca się komuś i ktoś musi to zrobić za innego (FGI5R5)*.

Badania w szkole – analiza wypowiedzi dyrektorów

Analiza wypowiedzi zebranych podczas wywiadów indywidualnych z dyrektorami pozwoliła na zrekonstruowanie następującej definicji terminu badania w szkole:

Badania w szkole to ewaluacja, sprawdzanie, analizowanie, ale też ciekawość pełniąca rolę informacji zwrotnej, pozyskania informacji o efektach działania szkoły, stanie faktycznym, o kierunku działania, o tym co robimy dobrze, co źle w sposób rzetelny, obiektywny, pozbawiony schematów. Badane mogą być różne (wszystkie) obszary i aspekty działania na poziomie szkoły czy też pojawiające się problemy, którym należy się bliżej przyjrzeć (wśród których wskazywane są problemy dydaktyczne, wychowawcze, organizacyjne oraz jakość nauczania, wyniki nauczania). Realizowane są za pomocą różnorodnych metod badawczych: obserwacja, wywiad, ankiety, notatki nauczyciela, jakieś spostrzeżenia, pozwalających na zweryfikowanie uzyskanych wyników i prowadzonych przez osoby profesjonalnie przygotowane do badania, posiadające warsztat, merytoryczną podbudowę, której nauczyciele nie posiadają. Efektem badań w szkole jest refleksja, wprowadzenie zmian, planowanie tego, co dalej się zdarzy lub kontynuowanie tego, co jest dobre i poprawianie w tych miejscach, gdzie widoczne są niedociągnięcia.

Badanie, sprawdzanie, analizowanie. Mogą być oczywiście do uczniów, do nauczycieli. (IDI14)

Badania przede wszystkim nam pokazują, w jakim kierunku też mamy iść i co robimy dobrze, co źle. Jeżeli one są oczywiście obiektywne, ... (IDI2 R1)

... na pewno w ewaluacji, czy wcześniej w mierzaniu jakości, takie badania też były prowadzone. Dla mnie badaniem jest każde działanie, które pozwoli na stwierdzenie albo przyjrzenie się danemu problemowi, który w szkole jest. (IDI6)

Badania... to znaczy badania mi się kojarzą po prostu z tym, że jest to związane, że jest to osoba naprawdę profesjonalnie przygotowana do badania. Ja nie czuję się ani osobiście, ani nie sądzę, żebym miała na tyle... to znaczy to są bardzo dobrzy nauczyciele itd., ale do przeprowadzenia badań jest potrzebny taki warsztat już rzeczywiście no profesjonalny, merytoryczna podbudowa, której my nie posiadamy jako nauczyciele i dlatego uważam, że to co robimy w szkole jednak nie jest typowym badaniem, a raczej jest diagnozą. (IDI5)

Badania w szkole są pomocnym narzędziem do tego, żeby planować to, co dalej się zdarza, czyli nie kierować się intuicją, odczuciami, komentarzami przypadkowymi, tylko czymś, co nam pozwoli poznać... (IDI7)

Zarówno w wypowiedziach dyrektorów, jak i nauczycieli dostrzegalna jest dualność rozumienia terminu badania w szkole: działania prowadzonego przez podmioty zewnętrzne albo przez samych nauczycieli. Wspólne dla obu grup jest postrzeganie badań w szkole jako działania dotyczącego różnorodnych aspektów działania szkoły (obejmujących całą placówkę/szkołę – poziom szkoły), opartego na metodologii prowadzenia badań. Dyrektorzy w większym stopniu niż nauczyciele kładą nacisk na pragmatyczne wykorzystanie wyników badań do doskonalenia pracy.

4.8.1.2. Mikrobadaania

Drugim kluczowym terminem poddawanym analizie było pojęcie mikrobadaania. W analogiczny sposób jak przedstawiono wyżej, dokonano rekonstrukcji definicji, korzystając z wypowiedzi nauczycieli (podczas grupowego wywiadu zogniskowanego) i stworzonych przez nich definicji i dyrektorów (podczas wywiadów indywidualnych).

Mikrobadaania – w wypowiedziach nauczycieli

Ekwiwalentem semantycznym dla terminu mikrobadaania w wypowiedziach respondentów są szybkie, małe badania.

Niewielka skala odgrywa pierwszoplanową rolę w ustaleniu zakresu prowadzonych badań (*małe obszary działania szkoły, badanie małego środowiska, specyficzny temat dla danego środowiska, jakiś konkretny problem, przeprowadzane na małej liczbie osób, wąski zakres tematyczny, badanie na poziomie klasy lub grupy*).

Pojawiają się także wypowiedzi poszerzające ten zakres do badań realizowanych w obrębie jednej szkoły. Skala realizowanych badań odgrywa także rolę w określeniu niewielkiej liczby osób prowadzących badania – od jednej osoby do małej grupy.

Celem mikrobadań jest wskazanie stanu faktycznego, określenie zakresu problemów, uzyskanie praktycznych informacji, które mają zainicjować wprowadzenie zmian (zmierzających do rozwiązania zdiagnozowanego wcześniej problemu). Określają także prowadzących badania nauczycieli jako zasadniczych odbiorców mikrobadaania – *mają odpowiadać na nasze potrzeby*.

Respondenci wskazują na różnorodną tematykę mikrobadań: *indywidualne podejście do każdego ucznia, analiza sprawdzianów z poszczególnych przedmiotów, poszczególne zachowania, relacje nauczyciel-uczeń* a także ograniczony zasięg prowadzonego badania *moment na lekcji*.

Zwracają uwagę na sposób przeprowadzania badań, kładąc nacisk na niesformalizowany charakter ich prowadzenia (*nie robię jakiegoś specjalnego planu, nie organizuję tego, nie musi to być rozpisane jak w większych badaniach*), jednocześnie nie wykluczając możliwość ich większej formalizacji. Ma to miejsce w sytuacji, kiedy mikrobadaania prowadzone są przez wielu nauczycieli w szkole w ramach większych badań.

Cechami mikrobadań są:

- różnorodność zakresu badań (*nie ma ograniczeń*)
- elastyczność w doborze metod badawczych
- *ekonomiczność związana z nakładem pracy i środków (łatwiej prowadzić takie badania)*

Respondenci podkreślają, że w tych badaniach nie ma żadnych ograniczeń, mogą swobodnie dobierać metody badawcze, co sprawia, że łatwiej jest im prowadzić takie badania.

Mikrobadania – w wypowiedziach dyrektorów

Mikrobadania to ewaluacja lub badania wewnętrzne w szkole prowadzone przez pojedynczych nauczycieli i bezpośrednio przez nich w ramach własnej pracy nauczyciela lub wychowawcy. Wyróżnia je mała, niewielka skala i zakres badania, prowadzonego w klasach, w małych grupach. Mikrobadania mogą dotyczyć małych elementów, mniejszych zjawisk, konkretnego przedmiotu lub lekcji, określonych(ej) umiejętności. Wybór przedmiotu badania wynika z chęci zbadania doraźnych kwestii lub z jakiegoś szczególnego powodu, zainteresowania. Mikrobadania stosowane są po to, aby zdobyć wiedzę, swego rodzaju informację zwrotną o prowadzonym procesie lekcyjnym, w przeciwieństwie do intuicji i domniemywania, wykorzystywanych jako wskazówki jak (nauczyciel) ma pracować, jak pomagać dziecku. Mogą to też być duże badania podzielone na mniejsze części lub prowadzone na terenie całej szkoły przez poszczególnych nauczycieli. Wspólnie zbierane mogą służyć dyrekcji do podejmowania strategicznych decyzji.

Definicje mikrobadań stworzone na podstawie wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów są w znacznym stopniu koherentne. Kluczową rolę dla obu grup stanowi niewielka skala prowadzonych badań, ograniczająca się do jednego nauczyciela, niewielkiej grupy uczniów, pojedynczych lekcji, problemów. Podobnie określany jest też cel badań: jako zdobycie informacji, informacja zwrotna. Nauczyciele podkreślają niesformalizowany charakter mikrobadań i określają ich realizatorów jednocześnie jako ich odbiorców.

4.8.1.3. Nauczyciel-badacz

Nauczyciel-badacz to rodzaj trwałej postawy osoby, która chce się rozwijać (*badania to jego postawa*) i rozumie konieczność prowadzenia badań, *chce wiedzieć, jak pracuje*.

Rezultatem tej postawy są podejmowane działania badawcze: nauczyciel-badacz *analizuje efekty swojej pracy, bada, jak działa, wprowadza zmiany, analizuje przyczyny niepowodzeń, na bieżąco analizuje pojawiające się problemy*. Działania te ukierunkowane są na realizowanie założonego planu, związanego z jego zawodowymi zadaniami (*co przeszkadza w opanowywaniu przez uczniów umiejętności i wiedzy, bada poziom wyników, szuka innych możliwości rozwiązywania problemów, metod nauczania, analizuje przyczyny niepowodzeń*).

Nauczyciela-badacza cechują:

- kreatywność
- otwartość na sugestie i opinie innych
- odwaga
- aktywność
- charyzma/duża siła przebiccia/sprawczość
- dociekliwość
- jasność formułowania myśli

Nauczyciel-badacz to również osoba posiadająca kompetencje badawcze i analityczne. W taki sposób formułują to badani: podejmuje *dobrze ustalone i przemyślane kroki badawcze, formułuje problem, stawia pytania, opracowuje narzędzia badawcze, przeprowadza badania lub diagnozę, wyciąga wnioski, wprowadza zmiany, przygotowuje grunt na kolejne badania.*

4.8.1.4. Nauczyciel refleksyjny praktyk

Bliski znaczeniowo kategorii nauczyciela-badacza jest refleksyjny praktyk. To przede wszystkim nauczyciel działający. Opisywany jest przez badanych głównie w kontekście podejmowanych przez niego działań oraz cech, którymi powinien się charakteryzować.

W pierwszym etapie badania są skoncentrowane na analizie własnej pracy (nauczyciel refleksyjny praktyk *weryfikuje swoje działania, zastanawia się nad zadaniami, które wykonuje, zastanawia się nad efektami swojej pracy, analizuje metody swojej pracy, określa ich skuteczność*), poszukiwaniach najlepszych rozwiązań i wcielaniu ich w życie (*szuka rozwiązania, wciela w życie pomysły, wprowadza w życie najtrafniejsze rozwiązania*), by osiągnąć cel, wpływając także na współpracowników (*dzieli się swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniem, chce zainspirować pozostałych nauczycieli do działania i zmiany*).

Działania refleksyjnego praktyka powinny opierać się na kompetencjach, które wspierają refleksję nad własną pracą (*powinien umieć wybrać odpowiednią metodę badawczą i ją opracować, na chłodno przeprowadzić analizę danych, umieć przefiltrować informacje i dane*).

Refleksyjny praktyk opisywany jest także poprzez zbiór cech osobowości, wśród których wymieniane są:

- elastyczność
- pomysłowość
- spontaniczność
- kreatywność
- krytyczność
- otwartość

Podsumowując rozmówcy przyznali, że nauczyciel-badacz powinien być jednocześnie refleksyjnym praktykiem.

Nauczyciel-badacz i nauczyciel refleksyjny praktyk – rozumienie dyrektorów

W swoich wypowiedziach na temat nauczyciela-badacza i refleksyjnego praktyka dyrektorzy koncentrowali się tylko na ich umiejętnościach i kompetencjach zawodowych (a nie np. postawach). Na tej podstawie można zrekonstruować obraz nauczyciela-badacza jako osoby posiadającej wiedzę merytoryczną z zakresu prowadzenia badań, posiadając umiejętności społeczne: komunikatywną, potrafiącą współpracować i kierować zespołem, posiadającą autorytet. Ponadto cechującą się wieloma predyspozycjami takimi jak: *ciekawość świata, kreatywność, otwartość na zmiany,*

refleksyjność, pracowitości i zaangażowania w prowadzone badania, obiektywności, pewności siebie i odpowiedzialności.

Dociekliwy, spokojny, obiektywny, i dobrze by było gdyby nie był jeden na terenie placówki, bo wtedy może być taki subiektywizm, gdy 2-3 osoby spokojnie do tematu podchodzi, potrafił dostrzec problem, a nie skupiał się na jakichś marginesowych sprawach, które czy jego zdaniem nie są istotne. Żeby widział problem taki, jak on jest i chciał pomóc ludziom, a nie był nastawiony na to, że widzę problem i problem załatwiam, a człowiek jak gdyby jest z boku. (IDI1)

Sylwetka nauczyciela-badacza szerzej przedstawiona jest w części „Profil nauczyciela-badacza”.

4.8.2. Działalność analityczno-badawcza w szkołach

Rodzaj i przedmiot badań

Zbierając informacje odnośnie tematyki podejmowanych w szkołach badań, badacze opierali się na planach nadzoru pedagogicznego udostępnionych przez dyrektorów, materiałach przesłanych przez nauczycieli (najczęściej projektach badań lub raportach z ich realizacji) oraz deklaracjach nauczycieli i dyrektorów w trakcie prowadzonych wywiadów.

Analiza otrzymanej dokumentacji dostarcza przede wszystkim danych dotyczących działań badawczych prowadzonych na poziomie makro (cała szkoła) i mezo (zespoły przedmiotowe), natomiast informacje o samych mikrobadaniach zbierane były podczas wywiadów.

Należy zaznaczyć również, że w projektach ewaluacji i planach nadzoru pedagogicznego otrzymanych od szkół uczestniczących w badaniu, dominuje nomenklatura załącznika do rozporządzenia z października 2009 roku, co często oznacza bardzo ramowe określenie przedmiotu badania. Dopiero w trakcie rozmów nauczyciele i dyrektorzy doprecyzowują zakres tematyczny swoich projektów badawczych i wyjaśniają ich cele.

W szkole można wyodrębnić **3 główne typy prowadzonych badań**:

- ewaluacja
- diagnoza (przede wszystkim różnego rodzaju diagnozy wiedzy i umiejętności)
- monitoring

Poniżej zaprezentowano zestawienie podejmowanych tematów/obszarów badawczych w podziale na poziom badania (całej szkoły, zespołów przedmiotowych i pojedynczych nauczycieli). Trzeba zaznaczyć, że zaproponowana terminologia początkowo nie by używana przez badanych, natomiast w trakcie wywiadów zaczęli oni posługiwać się pojęciem mikrobadań, w następstwie wprowadzenia tej kategorii przez badaczy.

4.8.2.1. Makrobadań

Ten poziom prowadzenia badań dominuje w badanych szkołach. Badania prowadzone na poziomie całej szkoły realizowane są najczęściej przez specjalnie powołany do tego celu, zwykle kilkusobowy zespół, na czele, którego stoi lider (liczba członków zespołu różni się w zależności m.in. od wielkości szkoły). W niektórych szkołach praktykowane jest inne rozwiązanie: projekty badawcze realizują poszczególne zespoły przedmiotowe (jednak projekty te dotyczą całej szkoły, a nie danego zespołu).

Makrobadania, które często mają charakter ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole, uwzględnione są zatem w planie nadzoru pedagogicznego.

Przedmiotem tego rodzaju badań w szkołach uczestniczących w makrobadaniach najczęściej były (poniżej przedstawiono je wg częstości wskazań przez badanych):

■ **Przestrzeganie norm społecznych**

Pod tym hasłem kryją się zarówno badania dotyczące poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole, jak również skuteczność działań wychowawczych i profilaktycznych, w tym ewaluacja programów wychowawczych.

Tabela 4. Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego przestrzegania norm społecznych na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Przykładowy temat badania	Cele	Typ szkoły
Radzenie sobie z uczniami sprawiającymi kłopoty wychowawcze	Ustalenie poziomu spełniania przez gimnazjum wymagań w wytypowanych obszarach; doskonalenie efektów pracy szkoły; doskonalenie sprawności zarządzania szkołą	gimnazjum, małe miasto
Wymaganie: kształtuje się postawy uczniów	Ocena wpływu działań wychowawczych na postawy uczniów; ocena działań profilaktycznych szkoły wobec ucznia	gimnazjum, duże miasto
Wymaganie: w szkole przestrzegane są normy społeczne	Przestrzegane są postanowienia statutu i innych regulaminów; system oddziaływań wychowawczych podnosi jakość pracy szkoły; w szkole panują właściwe relacje między podmiotami	Technikum, małe miasto
Niebezpieczne zachowanie uczniów w czasie przerw	Brak danych	szkoła podstawowa, małe miasto
Ocena skuteczności podejmowanych działań wychowawczych i profilaktycznych w szkole – adekwatność treści Programu wychowawczego i Profilaktyki do obserwowanych zachowań i postaw uczniów	Brak danych	szkoła podstawowa, duże miasto

■ Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów

W tym typie mieszczą się badania dotyczące tego, czy wymagania szkoły i jej oferta edukacyjna są dostosowane do umiejętności uczniów, indywidualizacji procesu kształcenia, rozwoju zainteresowań uczniów, badań psychologicznych dotyczących uczniów zdolnych oraz zajęć dodatkowych. W tej grupie znalazły się również tematy specyficzne dla techników i szkół zawodowych, dotyczące oceny organizowanych przez szkołę praktyk i poziomu przygotowania do egzaminów zawodowych. Na uwagę zasługuje również badanie mające na celu zidentyfikowanie przyczyn niekontynuowania przez uczniów gimnazjum nauki w liceum, należącym do tego samego zespołu szkół.

Przykładowe tematy i cele badań:

Tabela 5 Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego oferty edukacyjnej szkoły na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat	Cele	Typ szkoły
Wizerunek szkoły – adekwatność oferty do potrzeb uczniów	Brak danych	gimnazjum, duże miasto
Dlaczego uczniowie nie kontynuują nauki w liceum znajdującym się przy gimnazjum	Brak danych	liceum, duże miasto
Badanie opinii i spostrzeżeń uczniów na temat przygotowania do egzaminu zawodowego oraz organizacji zajęć praktycznych	Brak danych	zasadnicza szkoła zawodowa, małe miasto

■ Aktywność uczniów

Przedmiotem zainteresowania jest aktywność uczniów na lekcjach obowiązkowych, dodatkowych (pozalekcyjnych) czy różnego rodzaju wycieczkach. Nauczycieli interesują m.in. opinie uczniów na temat zajęć, w których uczestniczą, motywacje do udziału w nich, poziom zaangażowania.

Przykładowe tematy i cele badań:

Tabela 6 Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego aktywności uczniów na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat	Cele	Typ szkoły
Wymaganie: Uczniowie są aktywni	Zwiększenie aktywności uczniów na zajęciach obowiązkowych oraz na uroczystościach szkolnych	liceum ogólnokształcące, małe miasto
Aktywność uczniów na zajęciach prowadzonych w szkole – obowiązkowych i dodatkowych	Zebranie informacji o aktywności uczniów w szkole, zbadanie czy w szkole podejmowane są działania aktywizujące uczniów	gimnazjum, małe miasto

■ Wizerunek szkoły

Celem tych badań jest poznanie opinii różnych grup (rodziców, uczniów) na temat szkoły oraz ocena współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Temat ten podejmowały przede wszystkim szkoły z małych miejscowości i terenów wiejskich, co można tłumaczyć ściślejszymi relacjami z lokalnym środowiskiem. W przypadku szkół z dużych miast współpraca częściej może dotyczyć podmiotów bardziej rozproszonych terytorialnie.

Przykładowe tematy i cele badań:

Tabela 7. Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego wizerunku szkoły na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat	Cele	Typ szkoły
Wizerunek szkoły w środowisku szkoły	Poznanie opinii najbliższego środowiska o szkole, jak postrzegają szkołę uczniowie, rodzice i nauczyciele	gimnazjum, małe miasto
Funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym. Podejmowane przez szkołę inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego	Zbadanie inicjatyw podejmowanych przez szkołę na rzecz środowiska lokalnego, regionu i kraju – określenie korzyści płynących ze współpracy; zbadanie zakresu współpracy	szkoła podstawowa, małe miasto
Badanie współpracy z uczelniami wyższymi	Brak danych	liceum, duże miasto

■ Doskonalenie i rozwój nauczycieli

W wielu szkołach regularnie przeprowadzana jest ankieta samooceny nauczycieli oraz ankieta mająca na celu rozpoznanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Zwraca uwagę natomiast brak nauczycieli diagnozujących swoją wiedzę i umiejętności pod kątem rozwoju zawodowego.

Rzadziej pojawiały się takie tematy jak:

■ Współpraca z rodzicami

W szkołach szuka się sposobów zaangażowania rodziców w życie placówki, poznaje się oczekiwania i opinie na temat działań prowadzonych w szkole, samopoczucia uczniów w placówce. Niektórzy

nauczyciele wyraźnie podkreślali, że traktują rodziców jako „klientów” – odbiorców konkretnej oferty edukacyjnej dla ich dzieci. Od ich preferencji zależy zatem funkcjonowanie szkoły:

Musimy tak sprzedawać usługę, żeby można było utrzymać się na rynku (FGI2, R5)

Co ciekawe, nawet w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie uczeń ma dużo większy wpływ na wybór szkoły, to nadal rodzice są traktowani jako główni decydenci.

Przykładowe tematy badań:

Tabela 8. Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego współpracy z rodzicami na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat	Cele	Typ szkoły
Zebranie informacji czy rodzice są włączani w działania szkoły i są jej partnerami	Zbadanie na ile rodzice są partnerami szkoły, czy w szkole pozyskuje się i wykorzystuje opinie rodziców na temat pracy nauczycieli?	gimnazjum, małe miasto
Rodzice są partnerami szkoły	Zebranie informacji czy rodzice są partnerami szkoły, czy w szkole pozyskuje się i wykorzystuje opinie rodziców na temat pracy nauczycieli. Stworzenie pozytywnych relacji nauczyciel-rodzic	gimnazjum, małe miasto

■ Ocenianie

Szczególną uwagę poświęca się tutaj motywacyjnej roli szkolnych systemów oceniania. W jednym z techników z kolei prowadzone badanie koncentrowało się na spójności systemu.

Tabela 9. Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego oceniania na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat	Cele	Typ szkoły
Wykorzystywanie oceniania do motywowania uczniów do nauki	Ustalenie poziomu spełniania przez gimnazjum wymagań w wytypowanych obszarach; doskonalenie efektów pracy szkoły; doskonalenie sprawności zarządzania szkołą	gimnazjum, małe miasto
Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły. Analizuje się wewnątrzszkolny system oceniania	Ocenianie kształtujące, jako motywacja do nauki	szkoła podstawowa, małe miasto
Zarządzanie szkołą	Przedmiotowe ocenianie jest zgodne z wymaganiami edukacyjnymi formułowanymi przez nauczycieli. Tryb	zasadnicza szkoła zawodowa i

	ustalania ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych i oceny z zachowania jest zgodny z wewnątrzszkolnym systemem oceniania	technikum, duże miasto
--	---	------------------------

■ Losy absolwentów

Tabela 10. Przykłady sformułowania tematu i celów badania dotyczącego losów absolwentów na poziomie makro. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat badania	Cel badania	Typ szkoły
Funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym	Zebrań informacji, czy wykorzystywane są informacje o losach absolwentów	gimnazjum, duże miasto
Wykorzystuje się informacje o losach absolwentów	Brak danych	szkoła podstawowa, małe miasto

■ Przestrzeń szkoły i wyposażenie

Wśród tematów podejmowanych w szkołach uczestniczących w badaniu, dwa dotyczyły tego obszaru. Koncentrowały się one na diagnozie warunków lokalowych i wyposażenia szkoły. Tego typu badania – jak mówią sami nauczyciele – mają najczęściej charakter *inwentaryzacji*.

Poza tym w szkołach realizowane były następujące badania (wskazane przez pojedynczych nauczycieli lub pojawiające się w pojedynczych dokumentach):

- koncepcja pracy szkoły
- frekwencja na zajęciach
- wykorzystanie technik komputerowych i informatycznych przez nauczycieli w procesie dydaktycznym, w tym diagnoza ich umiejętności w tej dziedzinie
- badanie czytelnictwa
- nauczyciel w oczach ucznia
- poziom zaangażowania nauczycieli w życie szkoły i osiągnięte przez szkołę wyniki

W niektórych szkołach można zaobserwować tendencję do podejmowania coraz to nowych tematów badawczych na poziomie szkoły. Co więcej są nauczyciele, którzy mają wręcz poczucie obowiązku dywersyfikowania przedmiotów badania: *mam pytanie, czy można co roku ten sam obszar badać?* (FGI3, R1) Nauczyciele dostrzegają potrzebę skupienia się na jednym zagadnieniu, co daje możliwość monitorowania podjętych działań:

R3: Nie potrafię zrozumieć, dlaczego my ciągle zmieniamy. Ja jedno zdążę, sprawdziłam bezpieczeństwo, ale ta szkoła się zmienia. Przecież ta młodzież przychodzi ciągle inna, czy my nie moglibyśmy kontynuować, za jakiś czas to zmienić. A my zmieniamy co pół roku, co roku.

M: A jaki jest powód tego, że państwo tak ciągle zmieniają? R3: Dlatego, że kuratorium, przecież to jest odgórnie narzucone. (FGI8, R3)

4.8.2.2. Mezobadania

Nawiązania do badania na poziomie mezo pojawiają się dużo rzadziej niż te na poziomie makro. Są wymieniane z podobną częstotliwością co mikrobadania (jednak nie świadczy to o takiej samej powszechności prowadzenia badań na obu poziomach – badania mikro były wymieniane jako badania prowadzone przede wszystkim przez nauczycieli uczestniczących w badaniu, niewiele wiedzieli oni o tym, co robią inni). W ramach zespołów przedmiotowych realizowane są przede wszystkim badania o charakterze **monitoringowym**, skupiające się na analizie ilościowej danych zastanych oraz różnego rodzaju **diagnozy**. Wyniki analiz każdego z zespołów przekazywane są dyrektorowi.

■ Analiza osiągniętych wyników

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jest obowiązkiem szkół, stąd częsta obecność tego tematu tak w analizowanych dokumentach, jak i wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli. Połowa działań badawczych realizowanych na poziomie zespołów nauczycieli uczestniczących w badaniu, skoncentrowana była na wynikach zewnętrznych sprawdzianów.

W szkołach analizuje się również wyniki sprawdzianów wewnętrznych, egzaminów próbnych oraz oceny śródkresowe i końcowe uczniów.

Jedna ze szkół przyglądała się też procesowi wdrażania wniosków z analizy wyników egzaminu gimnazjalnego.

No bo to robimy wszyscy, bo to wynika z obowiązku (...) wszyscy przedmiotowcy w każdym razie. (FGI4, R1)

Prowadzone badania mają najczęściej formę analizy danych zastanych i tworzenia różnego rodzaju statystyk, jednak warto przytoczyć przykład projektu badawczego, wykraczającego poza ten schemat:

Tabela 11. Przykład sformułowania tematu i celów badania dotyczącego analizy wyników egzaminów na poziomie mezo. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat badania	Cel badania	Typ szkoły
Porównanie wyników sprawdzianu zewnętrznego z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów z poszczególnych przedmiotów	Wprowadzenie innowacji i modyfikacji w pracy dydaktycznej na poszczególnych przedmiotach	szkoła podstawowa, małe miasto

■ Realizacja podstawy programowej

Realizacja podstawy programowej jest również powszechnym przedmiotem badań w szkołach. Badanie ma charakter monitoringu: analizowane są dzienniki zajęć pod kątem poruszanych tematów, oceniana ich zgodność z treścią podstawy i stopień realizacji celu.

[Nauczycielka zapytana o prowadzone badania] *Przy czym, no wiadomo tam realizacja podstawy itd., no to to są takie rzeczy oczywiste, że tak powiem no, nawet nie przywiązujemy do tego wagi, bo to się robi automatycznie, tak? Pani dyrektor to gdzieś zbiera. (FGI2, R1)*

■ Diagnoza umiejętności i poziomu wiedzy uczniów

Powszechnym działaniem stosowanym w szkołach jest także diagnoza umiejętności i poziomu wiedzy uczniów, mająca miejsce w momencie przyjęcia do szkoły oraz zakończenia nauki. Tego rodzaju badania realizowane są przez wychowawców klas lub w ramach zespołów przedmiotowych i najczęściej mają charakter testów. Ciekawym przykładem rozszerzenia diagnozy jest badanie w jednym z liceów, mające na celu sprawdzenie poziomu przygotowania uczniów klas I do podjęcia nauki w liceum, gdzie – poza wiedzą i umiejętnościami – realizatorów interesowało również samopoczucie uczniów w nowej szkole i ich reakcje w nieznaną sytuację.

Tabela 12. Przykłady sformułowania tematu i celów badań diagnostycznych na poziomie mezo. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat badania	Typ szkoły
Badania psychologiczne dotyczące uczniów zdolnych	gimnazjum, duże miasto
Diagnoza umiejętności uczniów z języka polskiego	gimnazjum, małe miasto
Poziom przygotowania uczniów klas I do podjęcia nauki w liceum	liceum, małe miasto

■ Współpraca nauczycieli

Relacje między nauczycielami to temat stosunkowo rzadko podejmowany w badanych szkołach. Pojawił się w trzech spośród ośmiu wywiadów grupowych. Dotyczył współdziałania nauczycieli w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych, funkcjonowania pracy w zespołach przedmiotowych, współpracy między nauczycielami przedmiotowymi a wspomagającymi oraz oceny pracy zespołu samokształceniowego. Temat ten najczęściej ograniczał się do analizy dokumentów i ankiet.

Tabela 13. Przykłady sformułowania tematu i celów badań dotyczących współpracy nauczycieli na poziomie mezo. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat badania	Cel badania	Typ szkoły
<p>Obszar: Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej</p> <p>Wymaganie: nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych</p>	Zbadanie, czy w szkole procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli	gimnazjum, duże miasto
Funkcjonuje praca w zespołach	Brak danych	zasadnicza szkoła zawodowa i technikum, duże miasto
Współpraca między nauczycielami przedmiotu a nauczycielami wspomagającymi	Brak danych	gimnazjum, duże miasto

W oparciu o zebrane dane można stwierdzić, że w pojedynczych badanych szkołach pojawiały się również inne – poza powyższymi – tematy badań z zakresu poziomu zespołów szkolnych:

- poszukiwanie przyczyn opuszczania zajęć przez uczniów konkretnej klasy
- poznanie oczekiwań rodziców wobec szkoły
- monitorowanie realizacji zajęć wychowania fizycznego w formach różnych wariantów, proponowanym uczniom
- atmosfera w szkole oczami uczniów klas I

4.8.2.3. Mikrobadaania

Mikrobadaania w rozumieniu badań prowadzonych przez pojedynczych nauczycieli lub małe grupy, wskazane były w badanych szkołach z podobną częstotliwością jak badania na poziomie zespołów. Trzeba jednak zaznaczyć, że o części z nich badani mówili bardzo ogólnie, bez wskazywania konkretnych tematów a wręcz wiele z nich było wynikiem konieczności wykonania obowiązkowego zadania w trakcie szkolenia nauczyciel-badacz, w którym rozmówcy uczestniczyli (co nie zmienia

faktu, że dostrzegano wartość takich badań; jednak wskazuje to jednocześnie na **brak regularnej i powszechnej praktyki prowadzenia mikrobadań w szkołach**). Warto zwrócić uwagę na sposób formułowania przedmiotu i celu w projektach mikrobadań, które świadczą o refleksji nad danym tematem.

Tematy badań, które pojawiają się w analizowanym materiale, najczęściej dotyczą:

■ **Aktywność i zaangażowanie uczniów na lekcjach**

Przykładowe tematy:

Tabela 14. Przykłady sformułowania tematu i celów mikrobadań dotyczących aktywności uczniów.
Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Temat badania	Cel badania	Typ szkoły
Informacja zwrotna dotycząca efektywności nauczania i zaangażowania w proces uczenia	Zarówno uczniowie, jak i ja poznamy stopień zaangażowania w lekcję – uczniowie zmotywuje to do pracy, mnie pozwoli zweryfikować skuteczność metod; Cel dalszy: wzrośnie efektywność nauczania, wzrośnie odpowiedzialność uczniów za naukę	gimnazjum, małe miasto
Udział uczniów klas młodszych w konkursach	Brak danych	szkoła podstawowa, duże miasto

Tak to ujmuje jedna z badanych:

Ja chciałam się dowiedzieć od nich, jakich oni oczekują lekcji ode mnie, w jaki sposób oni chcieliby pracować? (FGI4, R5)

■ **Współpraca w Radzie Pedagogicznej**

Wskazywane przez respondentów przykłady dotyczyły identyfikacji czynników ułatwiających i utrudniających współpracę w Radzie Pedagogicznej. Było to jedno z zadań dla uczestników szkolenia dla nauczycieli-badaczy. Szkoły stosowały alternatywne metody badawcze: identyfikacji przeszkód a jedna zdecydowała się na „termometr”.

■ **Diagnoza umiejętności**

Badania diagnostyczne podejmowane są również przez nauczycieli na poziomie mikro. Zidentyfikowano trzy tematy:

Tabela 15. Przykłady sformułowania tematu mikrobadań dotyczących diagnozy umiejętności. Nie określono celów. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Przykładowe tematy badań	Typ szkoły
Rozumienie zadań z matematyki	Liceum ogólnokształcące, duże miasto
Wywiady diagnostyczne prowadzone przez wychowawców	Zasadnicza szkoła zawodowa i technikum, duże miasto
Sprawdzanie przez nauczycieli poziomu wiedzy uczniów	We wszystkich szkołach

■ **Niska frekwencja na zajęciach**

Tabela 16. Przykład sformułowania tematu mikrobadań dotyczącego frekwencji na zajęciach. Nie określono celów. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Przykładowy temat badania	Typ szkoły
Aktywność uczniów i frekwencja na zajęciach przygotowujących do egzaminów	Gimnazjum, duże miasto

■ **Sposoby motywowania uczniów**

Tabela 17. Przykład sformułowania tematu i celu mikrobadań dotyczącego sposobów motywowania uczniów. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Przykładowy temat badania	Cel badania	Typ szkoły
Problem z motywowaniem dziecka słabszego, mającego trudności w nauce, osiągającego niskie oceny w szkole. Dziecko nie nadąża za całą grupą. Zniechęca się. Jednak bierze udział w dodatkowych przedsięwzięciach. Pracuje systematycznie w domu z matką	Moje metody pracy pomagają Michałowi nauczyć się na lekcji zgodnie z jego możliwościami	Szkoła podstawowa, duże miasto

■ Metody pracy

Tabela 18. Przykład sformułowania tematu i celu mikrobadań dotyczącego metod pracy. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

Przykładowy temat badania	Cel badania	Typ szkoły
Sposób zadawania prac domowych	<p>Cel zmiany: Zadawane prace służą pogłębieniu i utrwaleniu wiedzy</p> <p>Cel badania: poprawa, modyfikacja sposobu zadawania prac domowych</p>	Zasadnicza szkoła zawodowa i technikum, małe miasto

Pojawiły się również badania dotyczące:

- sprawiedliwego oceniania,
- atmosfery w klasie,
- sposobów zadawania prac domowych na lekcji,
- umiejętności samooceny u dzieci,
- pracy samorządu uczniowskiego.

Powyższe działania badawcze mają raczej charakter incydentalny niż systematyczny. Można stwierdzić, że w szkołach nie funkcjonuje regularna praktyka prowadzenia mikrobadań i dzielenia się ich wynikami. Uwagę zwraca bardzo niski poziom wiedzy rozmówców na temat mikrobadań prowadzonych przez innych nauczycieli. Także dyrektorzy nie potrafili podać żadnych konkretnych informacji, dotyczących badań nauczycieli w klasie.

Kilkoro by się znalazło [prowadzących mikrobadań], ale to nie są powiedzmy jakieś takie badania... Znaczą badania, które każdy nauczyciel robi tak sam dla siebie, pewnie tak (FGI4, R5)

Jeśli chodzi o mikrobadań to w zasadzie ja już systematycznie bardzo przeprowadzam badanie zmierzające do zdiagnozowania systemu oceniania przedmiotu tego. Charakteru, sposobu, poczucia sprawiedliwości w ocenianiu. (...). No po szkoleniu w zakresie nauczyciel-badacz, wprowadziłam taką kończącą ewaluację termometr, tarcza, karteczka. I to takie lekcje jednostkowe. Myślę, że to wartościowe.(...) Dotychczas mam wrażenie, że to [mikrobadań w szkołach] było sporadyczne. Teraz staje się bardziej systematyczne. Czyli takie systematyczne działanie (FGI6, R1)

Trzeba podkreślić, że linia demarkacyjna między zaproponowanym podziałem (makro, mezo, mikrobadania) jest nieostra. Mikrobadań mogą być ważnym (i niezbędnym) elementem badań prowadzonych na poziomie mezo lub makro, chociaż najczęściej sprowadza się je wtedy do analiz ilościowych (np. zestawienia ocen czy wyniki egzaminów).

W szkole uczestniczek FGI3 wyniki egzaminów zebrane przez pojedynczych nauczycieli i opracowane w zespołach przedmiotowych, zostały wykorzystane w trakcie badania metodą profilu szkoły¹⁷. Ciekawym przykładem jest również badanie aktywności uczniów, o którym opowiada uczestniczka FGI5:

(...) poprosiliśmy wszystkich nauczycieli, żeby prowadzili takie mikrobadania. I te mikrobadania nauczyciele prowadzili, po czym w grupie (...) Opracowałam taką tabelkę gdzie poprosiliśmy nauczycieli, żeby opisali nam dziesięć lekcji. Co było efektem badania, jaką metodą badali i w ogóle wnioski z autoewaluacji z położeniem nacisku na aktywność uczniów na lekcji. Na dyscyplinę, zaangażowanie i tak dalej i tak dalej. I to później do nas wróciło. (FGI5, R1)

Jednak większość nauczycieli prawdopodobnie zgodziłaby się z odpowiedzią jednej z uczestniczek wywiadu grupowego, która zapytana o przenoszenie tematów mikrobadania na poziom zespołów czy szkoły odpowiada: *To chyba jeszcze jest za wcześnie. (FGI6, R1)*

Uczestniczka FGI2 wskazuje również na możliwość potraktowania mikrobadania jako rodzaju pilotażu przed badaniem ogólnoszkolnym. Nie podaje jednak konkretnego przykładu.

Mikro może też przygotowanie, taka eksploracja przed badaniem ogólnoszkolnym. (FGI2)

4.8.3. Metody badawcze stosowane przez nauczycieli

W ramach badania zidentyfikowano 102 projekty badawcze (dla których badacze dysponowali opisem zastosowanych metod), realizowane w szkołach uczestniczących w badaniu.

¹⁷ Jakościowa metoda badawcza pozwalająca zebrać informacje na temat różnych aspektów funkcjonowania szkoły od różnych grup „interesariuszy” (rodziców, nauczycieli, uczniów, pracowników administracyjnych).

Tabela 19. Zestawienie metod badawczych stosowanych przez badanych. Źródło: analiza dokumentów i wypowiedzi nauczycieli w trakcie FGI

w większości projektów zastosowano metody ilościowe
<ul style="list-style-type: none"> ■ ankieta to narzędzie zastosowane w ponad 3/4 projektów na poziomie makro ■ w co trzecim projekcie na poziomie mezo ■ w co piątym na poziomie mikro
w nieco ponad 1/3 zastosowano alternatywne metody badawcze (tj. gadająca ściana, identyfikacja przeszkód, róża wiatrów ¹⁸ , etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ■ metody te były stosowane najczęściej na poziomie indywidualnych badań nauczycieli; 2/3 mikrobadań opierało się na tego typu narzędziach ■ zaledwie w 3. z 30. badań na poziomie mezo w metodologii uwzględniono te metody ■ w co czwartym badaniu ogólnoszkolnym zdecydowano się na takie metody, jednak miały one zwykle bardzo fragmentaryczny charakter (np. róża wiatrów zastosowana w ankiecie) i uzupełniający wobec innych „tradycyjnych” metod
w co trzecim projekcie badawczym pojawiła się analiza danych zastanych
<ul style="list-style-type: none"> ■ stosowana była na poziomie makro (43% projektów) i mezo (40% projektów) ■ na poziomie mikro zastosowano ją tylko w jednym przypadku
w co piątym badaniu zaplanowano wywiady indywidualne
<ul style="list-style-type: none"> ■ głównie na poziomie makro i badań indywidualnych nauczycieli ■ na poziomie zespołów nauczycielskich występowało to najrzadziej (2 z 30. projektów)
w co dziesiątym badaniu pojawiły się wywiady grupowe
<ul style="list-style-type: none"> ■ przede wszystkim na poziomie szkoły, gdzie wywiady grupowe występowały w ramach badania metodą profilu, sporadycznie na pozostałych poziomach
również w co dziesiątym uwzględniono obserwację
<ul style="list-style-type: none"> ■ obserwacja nie pojawiła się w żadnym badaniu na poziomie mezo ■ na poziomie mikro występowała także jako obserwacja wspierająca, zawierająca komponent informacji zwrotnej

¹⁸ Róża wiatrów to metoda polegająca na zebraniu ocen respondenta dotyczących wielu aspektów danego zagadnienia na osiach, które graficznie prezentowane są w układzie przypominającym różę wiatrów. Z kolei identyfikacja przeszkód wykorzystywana jest do badania przeciwstawnych sił, popychających w kierunku osiągnięcia założonego celu lub odpychających od niego i polega na stworzeniu list czynników ułatwiających i utrudniających osiągnięcie celu.

W większości projektów na poziomie makro i mezo dominują ilościowe metody badawcze, często nawet dane jakościowe analizowane są jedynie ilościowo. Najpowszechniej stosowane są metody sondażowe i analiza dokumentów, niekiedy uzupełniane wywiadami indywidualnymi.

Badania dotyczące rezultatów osiągniętych przez szkoły na egzaminach zewnętrznych czy realizacji podstawy programowej (główne przedmioty zainteresowania badawczego na poziomie zespołów), są zwykle sprowadzane do tworzenia zestawień i statystyk.

Mi akurat przypadła realizacja podstawy programowej, ja się opieram na dokumentach, które każdy nauczyciel w naszej szkole tworzy, w oparciu o pierwszy semestr, o drugi semestr, rozpisanie ilościowo godzin, czy podstawa została zrealizowana czy nie została zrealizowana, na jakich programach itd. (FGI2, R4)

Większe zróżnicowanie metod można obserwować w przypadku bardziej „miękkich” tematów, np. chociaż badania dotyczące aktywności uczniów na poziomie makro realizowane są przede wszystkim przy pomocy ankiet kierowanych do nauczycieli, rodziców i uczniów oraz analizy dokumentów, to pojawiają się również wywiady indywidualne z rodzicami i uczniami, obserwacja oraz metody alternatywne: walizka/kosz¹⁹, informacja dla przybysza²⁰. Warto również podkreślić, że w pojedynczych szkołach zdecydowano się na oparcie badania jedynie na jakościowych metodach badawczych, tj. profil szkoły, wywiady indywidualne i grupowe oraz metodzie open space²¹.

Natomiast w mikrobadaniach – chociaż pojawiają się także „ankiety i dokumenty – przeważają alternatywne metody badawcze: gadająca ściana, list do siebie i do przyjaciela²², termometr, etc. Nauczyciele podkreślają ich użyteczność, doceniają prostą formę, szybkość zastosowania. Jednocześnie metody alternatywne postrzegane są w większości szkół jako przynależne do badań na poziomie mikro.

Właśnie przy tych większych badaniach, to ankiety, wywiady. Natomiast przy takich małych badaniach w klasie, tak jak tutaj mówicie, no to wtedy właśnie te metody alternatywne są jak najbardziej przydatne.(FGI2, R2)

Analizując wykorzystanie przez nauczycieli tzw. metod alternatywnych warto pamiętać, że z tymi metodami nauczyciele są zapoznawani w ramach cyklu szkoleń nauczyciel –badacz (realizowanych w ramach programu modernizacji nadzoru pedagogicznego), spośród których zrekrutowano badanych. W ramach tych szkoleń nauczyciele wykonują własne badanie w szkole (m.in. wykorzystując metody alternatywne).

Nauczyciele ze szkół, w których zaczęto wykorzystywać alternatywne metody także w makroskali podkreślają, że ważną rolę odegrała nie tylko zmiana postawy dyrektora:

¹⁹ Graficzna metoda zbierania informacji na temat przydatnych (co zabieram ze sobą do walizki) i nieprzydatnych (co zostawiam, wyrzucam do kosza) dla uczestników elementów jakiegoś działania (np. lekcja dla uczniów).

²⁰ Badani proszeni są o przedstawienie osobie z zewnątrz jakiegoś działania, zasad. W ten sposób można np. badać wizerunek szkoły, znajomość zasad.

²¹ Metoda organizacji spotkań dużych grup, która umożliwia zaangażowanie wszystkich zainteresowanych tematem uczestników.

²² List do siebie to metoda ewaluacji indywidualnej, w trakcie której respondenci proszeni są o napisanie listu do siebie i opisanie w nim – w zależności od celu badania – swoich uczuć, opinii na dany temat. List do przyjaciela – adresatem są inne osoby, np. koledzy z klasy, inni nauczyciele.

U nas pani dyrektor jest taką osobą elastyczną i jakby otwartą na te nowości, w związku z czym na przykład u nas w zasadzie od ankiet po szkoleniu nauczyciel-badacz odeszło się. (FGI2, R1)

ale również ich samych:

... ja na przykład bardzo sceptycznie do niektórych [metod alternatywnych] podchodziłam, a okazały się nawet w średniej szkole, że da się przeprowadzić (FGI7, R1)

Przyczyn ograniczonej częstotliwości występowania metod jakościowych w projektach można również szukać w:

- braku wiedzy na temat metod (w szczególności tzw. metod alternatywnych)

Ludzie, nauczyciele wewnątrz grona potrzebują jednak różnych pomysłów, wiedzy na ten temat, żeby mogli swoje, jakby wewnętrzne badania przeprowadzać, a brakuje im na przykład metod, brakuje im narzędzi i informacji o tym i pomysłów, bo nie mają tego. (FGI7, R1)

- braku umiejętności ich stosowania i analizy

Inne metody chciałam wykorzystać, ale z racji tego, że u mnie osoby były przydzielone (do realizacji ewaluacji wewnętrznej) tak jakby przypadkowe, to nie mogłam się posłużyć wszystkimi. Na przykład były fokusy [zaplanowane], ale ze względu na to, że czułam, że koleżanki moje nie są przygotowane do tego, żeby w taki sposób przeprowadzić no to poszło ankietami. (FGI5, R1)

(...) pięknie tutaj panie mówią o tych metodach i muszę powiedzieć, że u nas jakoś tak chyba nie potrafimy się zorganizować i tak bardzo ciężko. (FG1, R11)

- niskim poziomie zaufania (nauczycieli i dyrektora) do wiarygodności metod jakościowych

O właśnie jest problem, że nie możemy pewnych kwestii jakby prostszymi metodami zastąpić (...) [jest nacisk] na tradycyjną ankietę i nic więcej nie jest wiarygodne. (FGI3, R5)

4.8.4. Komentarz metodologiczny do nauczycielskich projektów i narzędzi badawczych

4.8.4.1. Projekty badań

Dokumentami zawierającymi konceptualizację badania były: projekty badań ewaluacyjnych realizowanych przez pojedynczych nauczycieli, plany działań ewaluacyjnych i plany nadzoru dotyczące badań w skali mezo i makro. Wyodrębniono 26 projektów²³.

Analizując projekty badań dostarczone przez szkoły można zauważyć:

²³ Liczba ta różni się od liczby projektów podanych w opisie metodologii (analiza danych zastanych), ponieważ czasami projekty znajdowały się w dokumentach o innej nazwie (np. raportach) lub w jednym dokumencie był zamieszczony więcej niż jeden projekt.

Tabela 20. Uwagi metodologiczne odnoszące się do projektów nauczycieli na podstawie analizy dokumentów

Przedmiot badania i cel badania
<ul style="list-style-type: none"> ■ posługiwanie się terminologią rozporządzenia dotyczącego nadzoru pedagogicznego podczas określania przedmiotu badania, w efekcie zakres badania jest bardzo szeroki i nieprecyzyjny ■ autorzy projektów często nie definiują celu badania lub też jest on parafrazą przedmiotu badania (np. przedmiot badania: aktywność uczniów, cel: zebranie informacji dotyczących aktywności uczniów w szkole). Brakuje informacji dotyczących celu na poziomie wykorzystania wyników badania
Pytania badawcze
<ul style="list-style-type: none"> ■ w prawie połowie projektów brakuje pytań badawczych, co w połączeniu z bardzo ogólnie sformułowanym przedmiotem badania i brakiem celu badania, praktycznie uniemożliwia zrealizowanie użytecznego badania. Trzeba też zaznaczyć, że badacze dysponowali jedynie fragmentarycznym materiałem badawczym (zakres przesłanych materiałów był uznaniowy) i w części dokumentów (np. planach nadzoru) świadomie nie zamieszczano pełnego projektu, a nie dysponowaliśmy uzupełniającym materiałem (np. odpowiednimi załącznikami) ■ w projektach, w których pojawiają się pytania badawcze, zwraca uwagę nadużywanie pytań zamkniętych i pytań mających funkcję diagnostyczną. Brakuje pytań otwartych, zwłaszcza o charakterze normatywnym i przyczynowo-skutkowym, pogłębiających rozumienie sytuacji
Kryteria
<ul style="list-style-type: none"> ■ w projektach ewaluacyjnych brakuje kryteriów – pojawiają się w 1/3 projektów, które można uznać za ewaluacje. Tam, gdzie pojawiają się kryteria, brakuje często ich doprecyzowania (np. jak rozumiana będzie skuteczność)

4.8.4.2. Projekty narzędzi badawczych

Uczestnicy badania dostarczyli projekty ankiet, dyspozycje do analizy dokumentów, scenariusze wywiadów i projekty narzędzi alternatywnych. Ze względu na ograniczony zakres dostarczonego materiału wnioski dotyczące konstrukcji narzędzi i popełnianych błędów można zaprezentować jedynie w odniesieniu do ankiet:

- w połowie ankiet zabrakło wstępu-informacji dla badanych: nie przedstawiono respondentom celu badania, nie zapewniono o anonimowości,
- w większości ankiet ich autorzy zadbali o zamieszczenie instrukcji wypełniania (np. jak zaznaczyć odpowiedzi, ile odpowiedzi można wybrać), w co 5. takich informacji zabrakło,

- więcej niż 1/3 ankiet zawierała błędy w kafeterii. Badani mają problemy między innymi:

ze stworzeniem rozłącznych kategorii,

ze stworzeniem wyczerpujących kategorii,

ze stworzeniem kafeterii adekwatnych do pytania.

Autorzy ankiet starają się zadawać proste i precyzyjne pytania, jednak nie zawsze udaje im się to. W co 5. ankiecie zidentyfikowano pytania zawierające zbyt ogólne pojęcia, które mogą być niezrozumiałe lub zbyt trudne dla respondentów bądź pytania nie dające możliwości udzielenia jednoznacznej odpowiedzi.

4.8.5. Dlaczego badają? Powody podejmowania działalności badawczej

Można wskazać trzy główne powody, dla których badani nauczyciele zajęli się działalnością badawczą:

- odgórny (dyrektorski) nakaz

Dyrektor jako osoba ustalająca skład zespołu badawczego, pojawia się bardzo często w wypowiedziach badanych:

przydzielili mnie do grupy ewaluacyjnej i trzeba było coś robić (FGI2, R4),

dyrekcja mnie wysłała (FGI2, R5),

przez dyrekcję, z zaskoczenia (FGI8, R4),

ja jestem lider zespołu ewaluacyjnego, członkowie zespołu są narzuceni przez dyrektora (FGI1, R7),

zostałam do tego wyznaczona (FGI5, R1),

jedyne badania, które ja u siebie robiłam, to były narzucone przez dyrekcję (8FGI, R2)

Członkowie zespołów do spraw ewaluacji w szkołach mają często za sobą doświadczenia realizacji własnych mikrobadań:

Od początku towarzyszyło mi (...) analizowanie swojej pracy (...) natomiast drugi etap to właśnie pojawienie się ewaluacji wewnętrznej w szkole, kiedy zostałam przez dyrekcję włączona do zespołu do spraw ewaluacji (...). Zobaczyłam, że można badać wiele innych obszarów, które też, co mi się wcześniej wydawało, nie jest powiązane z moją pracą, to jednak wszystko tworzy taką wspólną układankę. (FGI4, R1)

Jednak nie wszyscy nauczyciele czują się komfortowo w swojej roli:

Na moim podwórku tak, natomiast ja nie czuję się kompetentna do tego, żeby przeprowadzać badania, tak jak my to musimy przeprowadzać. Podstawa programowa, jej realizacja i dostosowanie do możliwości uczniów. To jest dla mnie taki ogrom. (FGI8, R1)

- autonomiczna decyzja nauczyciela

Ważną motywacją do podejmowania badań przez nauczycieli jest chęć otrzymania informacji zwrotnej od uczniów, przyjrzenia się wynikom swojej pracy. Nauczyciele przyznają również, że sprawia im satysfakcję to, co robią.

Ja lubię zmiany (...) jestem podatna na nowe prądy (FGI2; R2)

Robię to, bo lubię (FGI8; R3)

Jak to zrobiłam za pierwszym razem to mnie tak zaciekało, że się pytam już przez ileś tam lat. (FGI7, R1)

Chcę poprawienia i siebie i wyników swojej pracy (FGI7; R4)

Chciałam wiedzieć, co uczniowie o mnie myślą (FGI7, R2)

Z sympatii do koleżanki (...) czyli sama z własnej nieprzymuszonej woli (FGI5, R3)

A ja zgłosiłam się do tego zespołu sama. Niemniej uważałam to za konieczność, ponieważ ja jestem przez całe swoje zawodowe życie nauczycielem, pracowałam w takim zespole zarządzającym. I przez bardzo długi czas, jeszcze zanim te tendencje wkroczyły. Przeprowadzałam dla własnych potrzeb, teraz bym to nazwała badania. Czyli pytałam uczniów swoich o różne sprawy, w jakiś sposób to diagnozowałam. (...) Uważałam, że to jest koniecznością, bo to rzeczywiście pozwala zmienić siebie, otworzyć się na jakieś nowe zjawiska, nowe kwestie. I staram się też rozwijać siebie dla dobra swoich uczniów. (FGI6, R1)

Motywacją dla nauczycieli jest również chęć przyswojenia i zaadoptowania ewaluacji:

Ewaluacja dla nas ogólnie to było taka straszna, dzika rogata bestia i uznaliśmy, że trzeba to poznać z innej strony, żeby to oswoić (FGI2, R1)

- działalność badawcza jest związana ze specyfiką pracy nauczyciela

W wywiadach rozmówcy wielokrotnie podkreślają, że działalność badawcza jest ściśle związana z charakterem pracy pedagoga czy bibliotekarza w szkole:

R3: Ja prowadzę takie badania właściwie od zawsze, bo od kiedy jestem bibliotekarzem, jako bibliotekarz mam jakby wpisane w swoje zadania badania czytelnictwa i zarządzenie temu, żeby dzieci...R4: Więcej czytały. R3: Więcej czytały, czyli jakby to się robi automatycznie. (FGI2, R3, R4)

U mnie w szkole właśnie pedagog i psycholog robią takie badania bardzo często (...) mają wpisane w swoją funkcję, żeby śledzić jak to przebiega. (FGI2, R3)

Ja jestem pedagogiem, więc to jest bardzo pomocne w mojej pracy. (FGI8, R6)

Na poziomie makro i mezo powodem wejścia do zespołu ewaluacyjnego jest najczęściej otrzymanie polecenia od dyrektora. Nie jest z pewnością dobrą praktyką tworzenie zespołów badawczych na zasadzie odgórnego wskazania. Dobrze, jeśli dyrektorzy za kryterium „rekrutacji” często przyjmują ponadprzeciętną aktywność nauczycieli w podejmowaniu różnego rodzaju działań na rzecz szkoły i zainteresowanie polepszaniem jakości jej pracy. Zwiększa to szanse na ich zaangażowanie w

prowadzenie badań. Gorzej, jeśli w skład zespołu wchodzi osoby niemające ochoty na żadne dodatkowe działania. Niezależnie od tego, która z dwóch powyższych sytuacji ma miejsce w szkole, trudno traktować je jako właściwy sposób realizacji demokratycznego modelu przywództwa (przynajmniej w aspekcie działalności badawczej szkoły) w badanych placówkach.

Natomiast motywacją do podejmowania mikrobadań jest autonomiczna decyzja nauczyciela. Inspirację często stanowiły projekty realizowane w ramach szkolenia nauczyciel-badacz.

4.8.6. Wybór tematu

- Inicjatorem badań na poziomie makro jest najczęściej dyrektor szkoły. Zwykle nie tylko inicjuje, ale również narzuca temat badania.

Dyrektor narzuca nam, co mamy badać w danym roku szkolnym. (FGI1, R7)

Te takie badania w zakresie ewaluacji wewnętrznej, też są raczej wyznaczane odgórnie przez panią dyrektor i wiem, że robiliśmy ten obszar – efekty i obszar – procesy i ja tam byłam przypisana do... nie pamiętam właśnie (FGI2, R3)

We wrześniu otrzymałam wykaz, co mam w tym roku badać. (FGI5, R1)

Decydując o temacie badania, dyrektorzy – jak sami przyznają – kierują się wytycznymi kuratorium, wynikami poprzednich ewaluacji (także zewnętrznej) czy konkretnymi problemami dostrzeżonymi w szkole, zgłoszonymi przez uczniów czy nauczycieli:

W zasadzie dyrekcja [wybrała przedmiot], ale u nas problem pojawił się z innej strony. Dyrektor zareagował na potrzebę. Czyli potrzeba przysłała od uczniów. (FGI5, R5)

W tym kontekście niepokoi zbiurokratyzowanie ewaluacji wewnętrznej, która w swej istocie powinna być autonomiczną decyzją szkoły. Tymczasem zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy wyraźnie mówią o naciskach ze strony kuratorium na realizację badań w konkretnych, wskazanych im przez kuratoria obszarach (zgodnych z treścią załącznika do rozporządzenia i aktualnymi priorytetami MEN).

(...) raczej szkoły są nastawione na to, żeby jednak te zespoły ewaluacyjne zajmowały się takimi tematami, które jednocześnie będą zgodne z wymogami kuratorskimi, żeby to się tak wszystko szło w parze, a nie zawsze było na korzyść placówki, tak? (...)Właśnie no teraz bardzo by mi zależało na tym, (...) [żeby] ta ewaluacja żeby była właśnie taka dla nas, prawda? (FGI2, R4)

Niestety zdarza się również, że nauczyciele nie potrafią wskazać kryteriów, jakimi kieruje się dyrektor przy wyborze tematu badania, co wpływa negatywnie na budowanie kultury prowadzenia badań w szkole.

(...) [dyrektor] ma jakiś swój sposób, które obszary i które wymagania w tym obszarze mamy zbadać. (FGI1, R7)

Wszystkie wymienione powyżej elementy: brak autonomii w wyborze tematu, nietransparentne kryteria wyboru oraz naciski ze strony kuratorium nie sprzyjają budowaniu kultury prowadzenia ewaluacji wewnętrznej i ogólnie badań w szkołach.

- Często praktyką jest również wskazywanie przez dyrektorów obszaru badawczego (najczęściej zgodnego z wytycznymi kuratorium i MEN) i pozostawienie nauczycielom wyboru tematu badania.

Co badać i jak badać to są już nasze decyzje (FGI4, R2)

W niektórych szkołach za wybór przedmiotu badania odpowiadają sami nauczyciele:

Obszar wyniknął z rekomendacji z zeszłego roku, z tego co deklarowali nauczyciele na pierwszej radzie pedagogicznej. (FGI3, R3)

My dostajemy dużo swobody, jeśli chodzi o badanie, o prowadzenie tych badań, to jest super. (...) bym powiedziała, że [dyrektor] wykazuje zainteresowanie, ale nie ingeruje w to, co robimy. (FGI4, R1)

Ja nie narzucałem, że tak w tym roku zrobimy to i to (...) zostawiłem to nauczycielom. W tym sensie, wydelegowałem, żeby oni się tym zajęli, żeby nie mieć wpływu na wybór zagadnień, które będą poddane ewaluacji. (IDI7)

Ostatnio koleżanka Agnieszka, ona zainicjowała, inspirowała się jakąś książką, tylko nie pamiętam dokładnie, co to było (...) chodziło o normy społeczne (...) wyszła z takim pomysłem, z takim projektem, zostało zaakceptowane, dlatego że... chociaż dyrektor chyba coś innego miał na myśli na początku do badania, ale przyjął ten projekt i cieszymy się z tego, bo jesteśmy ciekawi bardzo wyników (...) (FGI7, R4)

Akceptacja danego pomysłu wychodzi tak jakby od dyrekcji, że my przedstawiamy swoje opcje i jest wybierana przez wszystkich. Ale gdybyśmy próbowali zrobić coś, co by dyrekcji było nie na rękę, jakieś badanie, to moglibyśmy to zrobić, bo dyrekcja jest generalnie otwarta na jakieś badania. (FGI7, R4 R3)

W przypadku mikrobadań nauczyciele mają zwykle pełną autonomię w zakresie ich prowadzenia. Tematy badań wynikają z potrzeb nauczycieli: indywidualnych lub na poziomie zespołu przedmiotowego. Warto podkreślić również ważną rolę tych zespołów w zakresie dzielenia się doświadczeniami z realizacji badań:

Na spotkaniu koła wychodzi taka sytuacja: »mnie się to udało zrobić. A jak ci się to udało, bo mnie się nie udało, wyniki są gorsze, ale ja się zatrzymałam, porozmawiałam z nimi, powiedziałam to, to i jeszcze raz«. (IDI14)

Problemem jest natomiast nieobecność mikrobadań w szkolnym dyskursie w większości placówek. Sami nauczyciele przyznają, że traktują tę aktywność jako bardzo indywidualną sprawę, nie czują potrzeby informowania innych o podejmowanych działaniach. Dyrektorzy i nauczyciele nie zaliczają tej działalności badawczej do ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole.

Ważną rolę tego najniższego poziomu działalności badawczej w szkołach trafnie ujęła jedna z dyrektorek:

Każdy z nas patrzy z innego poziomu i gdyby nauczyciele mieli taki nawyk robienia tych mikrobadań w swoim obszarze, to by prędzej rozumieli coś, co jest już później nad nimi, czyli praca w tych zespołach przedmiotowych, wtedy by łatwiej stawiali te pytania i to by z tego dołu wyszło do góry, jakby wyszły problemy szkoły lub co powinniśmy zbadać i oni by się z tym utożsamiali. (ID17)

4.8.7. Dzielenie się wynikami badań/prezentacja wyników

Z wynikami badań prowadzonych na poziomie całej szkoły praktycznie zawsze zapoznawana jest cała Rada Pedagogiczna. Prezentację przygotowują albo realizatorzy badania albo dyrektor szkoły:

Piszemy raport z tej ewaluacji i przedstawiamy wcześniej dyrektorowi szkoły, później na radzie pedagogicznej. (FG11, R7)

Zdajemy dokumentację do dyrekcji, a dyrekcja już opracowuje całą ewaluację szkoły (...) np. na zasadzie takiej prezentacji, gdzie wszystko było już tak ładnie pokazane. (FG11, R9)

Na poziomie zespołów nauczyciele dzielą się wynikami dokonanych analiz, dotyczących ocen z wewnętrznych i zewnętrznych sprawdzianów umiejętności uczniów oraz badaniami, które swoim zasięgiem objęły konkretne lekcje (i tym samym grupy uczniów). Jako przykład może posłużyć badanie udziału w konkursach uczniów klas 1-3, którego rezultaty zaprezentowano członkom zespołu nauczania początkowego.

Dyrektor jednej ze szkół, deklaruje, że nauczyciele udostępniają sobie wyniki badań, prezentując wizualizacje w klasach: *wyniki widzą, wisiały w klasach*. Ta sama rozmówczyni postrzega dzielenie się wynikami jako wyzwanie:

My ciągle pracujemy nad taką zespołowością i to jest wielki problem, myślę, że nie tylko tej szkoły, ale praca zespołowa autentyczna, dzielenie się, to jest to. (ID14)

Także nauczyciele wielokrotnie w trakcie badania podkreślali, że prezentacja wyników nie wywołuje zainteresowania wśród rady pedagogicznej, trudno jest również zaangażować nauczycieli we wdrażanie rekomendacji. Co więcej wielu nauczycieli o wynikach ewaluacji po prostu zapomina, nie mają one żadnego przełożenia na ich późniejsze działania. Jedna z uczestniczek wywiadu tak opisuje ten problem i sposób radzenia sobie z nim:

Naszą szkoleniową radę, którą prowadziliśmy z koleżanką zaczęliśmy od ankiety na temat tego kto wie, jakie rekomendacje zostały ustalone w poprzednich latach, i które dotyczą jego przedmiotu, i które są realizowane, no i po prostu (...) naprawdę olbrzymi brak wiedzy i ja myślę, że to tak niektórymi potrząsnęło, dlatego że jednak nie jest to działanie jakiegoś abstrakcyjne, że grupa osób coś robi, właściwie bada niewiedomo po co, tylko to ma wpływać na podniesienie jakości pracy szkoły, także już później, wydaje mi się, że to był taki dobry wstęp, bo później wszyscy byli już bardzo zaangażowani w to co robiliśmy. (FG13, R3)

Wydaje się, że – poza nauczycielami – inni „aktorzy życia szkolnego” dostrzegani są przez prowadzących badania tylko na etapie zbierania informacji. W szkołach nie ma powszechnej praktyki zapoznawania uczniów i rodziców z wynikami badań. W przeanalizowanych projektach badań w zdecydowanej większości przewidziano prezentację wyników jedynie w trakcie posiedzenia rady pedagogicznej. Rodzice są w nieco lepszej sytuacji niż uczniowie – nauczyciele i dyrektorzy

wspominają o prezentowaniu wyników podczas zebrań i spotkań z radą rodziców. Pojedynczy dyrektorzy i nauczyciele dawali przykłady lub planowali inne formy docierania do rodziców:

(...) umieszczono [wyniki badania] na stronie internetowej szkoły, jeśli chcieliśmy coś doczytać, czy też rodzice, bo jak dotrzeć do rodziców. (FGI7, R1)

On [raport] jest oczywiście dostępny. Też, próbuję zaznajamiać rodziców. (IDI6)

Natomiast uczniowie rzadko postrzegani są jako odbiorcy wyników. Takie wypowiedzi jak cytowana poniżej, są raczej w mniejszości:

Zaplanowałyśmy ewaluację metodą profilu szkoły (...). Teraz jest kwestia zebrania tego, spisania i przedstawienia na radzie pedagogicznej, na zebraniach z rodzicami, które niedługo będą (...). I uczniowie też pod koniec na godzinie wychowawczej się dowiedzą jakie są wnioski. (FGI5, R3)

W prowadzonych wywiadach dyrektorzy na pytanie o prezentację wyników uczniom odpowiadali, że do uczniów kierowane są już konkretne działania – będące efektem przeprowadzonych badań.

Trzeba podkreślić, że inaczej sytuacja wygląda w przypadku mikrobadań realizowanych w trakcie poszczególnych lekcji, chociażby z racji użytych metod (pozwalających na natychmiastowe otrzymanie wyników), ale niejednokrotnie również dzięki postawie nauczyciela (uczniowie są zapoznawani z rezultatami badań, w których wzięli udział).

4.8.7.1. Komentarz metodologiczny do raportów i sprawozdań z realizacji badań

Ze względu na różnorodne formy prezentacji wyników badań dostarczonych przez nauczycieli (prezentacje PP, robocze zapisy, wyniki cząstkowe) i ograniczoną ich liczbę, trudno porównywać je w sposób systemowy. Jednak w oparciu o przeprowadzoną analizę zidentyfikowano następujące trudności:

Tabela 21. Uwagi metodologiczne odnoszące się do raportów i sprawozdań z realizacji badań na podstawie analizy dokumentów

W badaniu nie uzyskuje się odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze
Mimo zbierania danych z różnorodnych źródeł nauczyciele nie stosują triangulacji podczas analizy wyników i formułowania wniosków
<ul style="list-style-type: none"> informacje zebrane z różnych źródeł lub różnymi metodami są prezentowane sukcesywnie, a nie zestawiane ze sobą. Zdarza się również, że mimo zaplanowania triangulacji w projekcie badawczym, w raporcie prezentowane są tylko wyniki zebrane przy użyciu jednej metody
Badani mają również problem z ilościową analizą danych
<ul style="list-style-type: none"> nie stosują rozkładów krzyżowych, tworzą zestawienia nieprofesjonalnie
W wielu raportach nie są formułowane wnioski i rekomendacje
<ul style="list-style-type: none"> raport z badania ogranicza się do listy ilościowych zestawień bez próby refleksji nad tym, co z nich wynika
Wnioski i rekomendacje są nieuprawnione lub formułowane na bardzo ogólnym poziomie
<ul style="list-style-type: none"> nie nawiązują w ogóle do materiału badawczego lub są formułowane w oparciu o błędną interpretację wyników nie uwzględnia się opinii mniejszościowych (np. w ankiecie 18% uczniów twierdzi, że nie zawsze czuje się w szkole bezpiecznie – w analizie pominięto zupełnie ten wynik, optymistycznie stwierdzając, że w szkole uczniowie czują się bezpiecznie są nieużyteczne – nie dostarczają żadnych informacji na temat sposobów działania, wykonawców działania etc., co prawdopodobnie sprawia, że nie są wdrażane: np. utrzymać wysoki poziom w poszczególnych działaniach szkoły (źródło: Raport z badania działania szkoły w obszarze procesy, szkoła podstawowa, małe miasto)
Wyniki prezentowane są w sposób nieczytelny
<ul style="list-style-type: none"> nauczyciele nie stosują kategoryzacji, nie prezentują wyników według częstości występowania, co negatywnie wpływa na przejrzystość prezentacji oraz utrudnia wyciąganie wniosków

4.8.8. Czynniki sprzyjające realizacji badań w szkołach

Nauczyciele podczas wywiadów grupowych wskazywali czynniki ułatwiające i utrudniające prowadzenie badań w szkole. Do tego celu wykorzystana została metoda identyfikacji przeszkód, w trakcie której uczestnicy podczas samodzielnej pracy wypisywali wszystkie ułatwienia i utrudnienia, z jakimi się spotykają. W następnej kolejności dyskutowali na ten temat i podawali uzasadnienie swoich wskazań na forum grupy.

Poniższa analiza ilościowa została dokonana w oparciu o wypisane przez nauczycieli ułatwienia oraz przeszkody i uzupełniona o ich wypowiedzi podczas dyskusji z innymi uczestnikami spotkania. Jej wyniki zostały dopełnione wypowiedziami dyrektorów.

4.8.8.1. Współpraca z innymi nauczycielami i dyrektcją

Czynnikiem mającym duże znaczenie w prowadzeniu badań – najczęściej wymienianym przez nauczycieli, jest współpraca z innymi nauczycielami. Więcej niż połowa badanych jest zdania, że współdziałanie z nauczycielami wchodzącymi w skład zespołu ewaluacyjnego bądź przedmiotowego oraz zaangażowanie tych spoza zespołów, ma duże znaczenie w sprawnym przeprowadzaniu badań. Pozwala to na dzielenie się doświadczeniem, wykorzystywanie dobrych praktyk wypracowanych przez innych i wzajemną pomoc w rozwiązywaniu problemów. Podejście innych nauczycieli ma również duży wpływ na atmosferę, w jakiej prowadzone są badania.

Oddajemy komuś ankietę, proszę przeprowadź ją wśród uczniów, bo idziesz do „a” klasy, a ty do „b”, nie ma problemu, tak? Oczywiście proszę, nie ma problemu. Czyli to zrozumienie tu jest. I jak przedstawiamy na radzie to jednak to trwa, to muszą mieć cierpliwość, żeby nas wysłuchać. To raczej są zainteresowani. Nie odczułyśmy nigdy „nachalne są takie”. (FGI6, R7)

Duże znaczenie w prowadzeniu badań ma również postawa dyrekcji. Dla nauczycieli zdecydowanie najbardziej korzystna sytuacja jest wtedy, gdy dyrektor jest wsparciem i konsultantem na każdym z etapów przeprowadzania ewaluacji.

Wspólnie mogłam porozmawiać [z dyrektorem – przyp. aut.] na temat tych właśnie badawczych i pytań i to była dyskusja, to była rozmowa, także bardzo dużo tu pomógł. (FGI3, R7)

Jednocześnie nauczyciele przyznają, że istotne jest również to, aby mieli wpływ na decyzję dyrektora, m.in. w zakresie wyboru tematów badań oraz sposobu ich realizacji.

Również sami dyrektorzy są zdania, że ich rola powinna polegać na wspieraniu i doradzaniu nauczycielom. Według jednego z dyrektorów, kadra zarządzająca szkoły powinna wsluchiwać się w głosy swoich nauczycieli i umożliwiać im prowadzenie działań badawczych. Powinna również chwalić ich za to, co robią, ale też pokazywać, co mogą jeszcze poprawić. Istotne jest też, aby nauczyciele jak i sami dyrektorzy dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem (aspekt szkoły jako organizacji uczącej się). Inni rozmówcy postrzegają swoją rolę jako koordynatorów tych działań, ale przede wszystkim doradców i osób, które motywują innych do prowadzenia badań.

Inny dyrektor zwraca uwagę na potrzebę ciągłego kontaktu z nauczycielami:

Staram się wspomagać nauczycieli w prowadzeniu badań, też ustalamy narzędzia do badań, więc cały czas jesteśmy w kontakcie. To nie jest tak, że nauczyciele robią, co chcą, a ja na końcu oglądam raport. (IDI 13)

4.8.8.2. Wiedza i umiejętności badawcze

Nauczyciele biorący udział w wywiadach często wskazują (połowa badanych), że w prowadzeniu badań pomaga im wiedza, jaką już posiadają na temat ewaluacji. Przyznają, że bardzo duży udział w jej pogłębieniu miały m.in. szkolenia, w których uczestniczyli, wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami ze szkoły oraz publikacje i źródła internetowe.

Nauczyciele przyznają, że duży wpływ na obecny sposób prowadzenia badań miało szkolenie „Nauczyciel-badacz”. Zwracają uwagę, że zmieniło się ich postrzeganie ewaluacji oraz sposób prowadzenia badań, m.in. wykorzystanie nowych metod badawczych i założeń badań w działaniu:

Właśnie sobie uświadomiłam, że bardzo pomogło i pomaga przeprowadzenie badania w działaniu. Bo to bazując z przeszkodą, którą sobie zapisałam, że próba włączenia się w to badanie traktowane jest jako swoista sztuka dla sztuki przez respondentów szeroko rozumianych. I grono pedagogiczne i rodziców. A właśnie badanie w działaniu jest tym argumentem, że informacja zwrotna, wiedza, którą się wynosi służy nie tylko tym, którzy to badanie przeprowadzają w całej placówce. Tak naprawdę służy wszystkim. (FGI6, R1)

Głównie te badania się opierały na ankiecie niestety, ale po tym szkoleniu, które odbyłam w Dębie jest tych metod o wiele, wiele więcej i można je naprawdę fajnie wykorzystać i myślę, że u nas w szkole też będziemy odchodzić o tych papierologii. (FGI3, R2)

Tutaj było bardzo cenne szkolenie, które... na którym byliśmy z koleżanką. I od tego momentu otworzyły mi się po prostu inne kierunki badań, tak? Zobaczyłam, że można badać wiele innych obszarów, które też, co mi się wcześniej wydawało, nie jest powiązane z moją pracą, to jednak wszystko tworzy taką wspólną układankę. No i od tego momentu, czyli właśnie ten rok, intensywnie badania na szerszą skalę. Już nie tylko moje podwórko i moja klasa, tylko szkoła. (FGI4, R1)

Po szkoleniu „Nauczyciel-badacz” dopiero mnie się w głowie rozjaśniło, bo uważam, że to co do tej pory było robione, to bardziej pod takie wymogi kuratorskie, natomiast nie było to na nasz użytek bardziej, szkoły, prawda? Bo to jest wtedy sens, kiedy robimy coś dla siebie, dla swojej placówki i ewaluujemy w tym co nam jest akurat przydatne i potrzebne. (FGI2, R4)

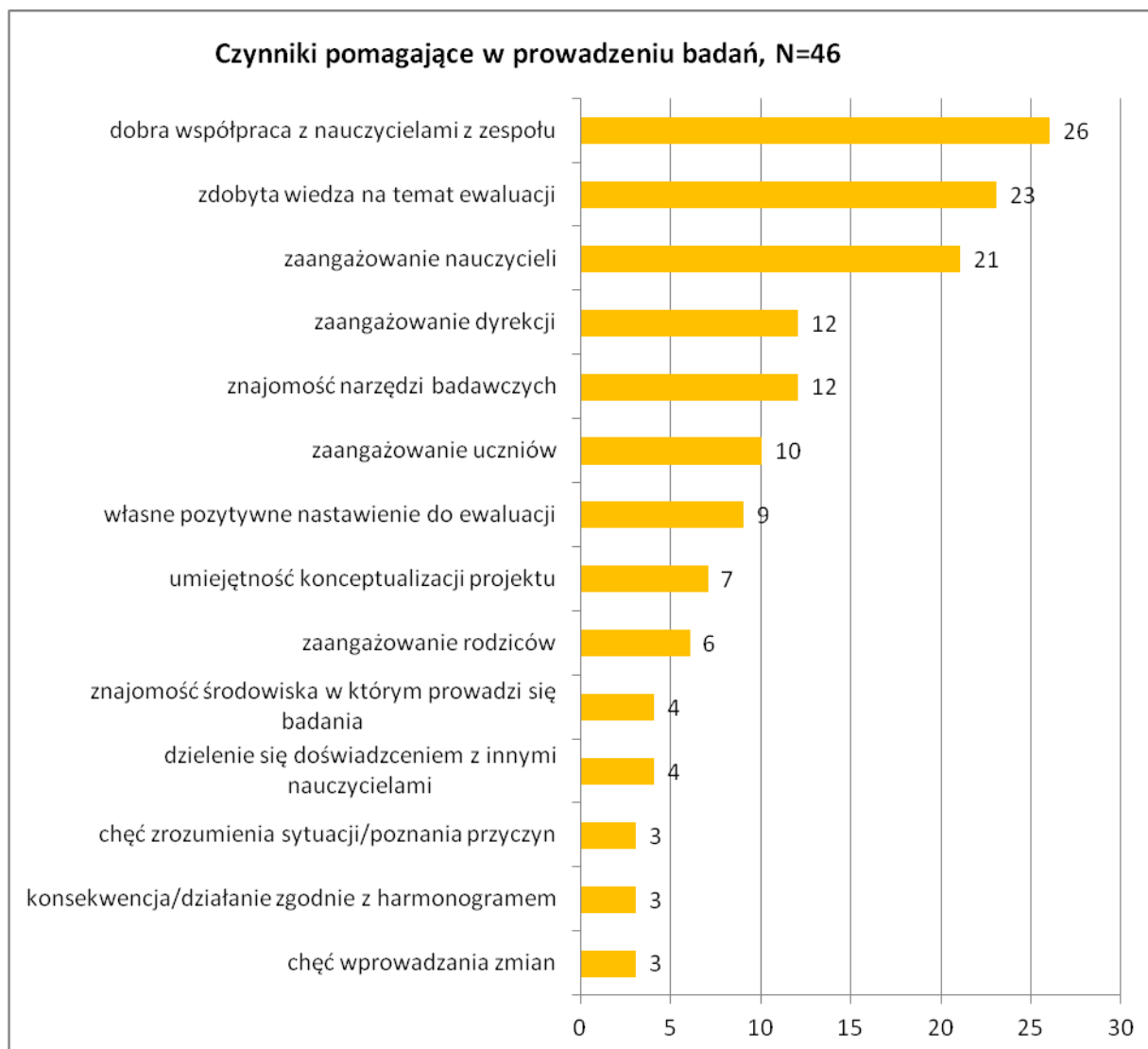
Zdobyte informacje nauczyciele wykorzystują na etapie planowania badań (formułowanie problemu i pytań kluczowanych/badawczych oraz przy wyborze metod i technik badawczych). Deklarują, że przekłada się to nie tylko na sprawniejsze przeprowadzanie badań, ale również realizowanie ich takimi metodami, które są bardziej przystępne dla grup badawczych (czyli realizacja postulatu adekwatności).

Na znajomość narzędzi badawczych oraz umiejętność precyzyjnego formułowania zagadnień i pytań, jako na konkretne czynniki wspomagające przeprowadzanie badań, wskazuje nieco mniej osób (odpowiednio 12. i 7. badanych), jednak w wielu przypadkach nauczyciele przez zdobytą wiedzę rozumieją również kwestie znajomości narzędzi oraz sposobów budowania projektu badawczego.

4.8.8.3. Postawa kluczowych grup respondentów

Kolejne czynniki ułatwiające realizację badań to zaangażowanie uczniów (10 odpowiedzi nauczycieli) oraz rodziców (6 odpowiedzi). Jest to istotne, ponieważ pozwala nauczycielom szybciej zebrać informacje oraz otrzymać bardziej wiarygodne dane niż w przypadku, gdy respondenci są negatywnie nastawieni do badania. Istotne jest również zaangażowanie samych nauczycieli i ich przekonanie o istotnej roli, jaką odgrywa ewaluacja w rozwoju szkoły.

Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie zadane podczas FGI (identyfikacji przeszkód): *Co pomaga mi w realizacji badań?* N=46. Odpowiedzi nie sumują się do N, ponieważ istniała możliwość udzielenia kilku odpowiedzi. N= liczba uczestników FGI, którzy wykonywali zadanie



4.8.9. Czynniki utrudniające realizację badań w szkołach

4.8.9.1. Niewystarczająca współpraca z innymi nauczycielami

Nauczyciele spośród czynników negatywnych najczęściej wskazują na brak współpracy z innymi nauczycielami. O ile zaangażowanie innych jest ułatwieniem, o tylko brak współpracy i chęci do udziału w badaniach ma bardzo negatywny wpływ na zakres i jakość przeprowadzenia badań (w szczególności ewaluacji wewnętrznej). W takim przypadku pojedynczy nauczyciele są odpowiedzialni za organizację całego badania, m.in. zbieranie danych, co zajmuje im dużą część czasu, przeznaczoną na pracę zawodową.

Ale mi się zdaje, że jeśli ja jestem wysłana na szkolenie z ewaluacji, to wszyscy uważają, że to ja powinnam zrobić, bo ty byłaś. U nas od początku, to w tej chwili jest inaczej, ale było „przecież ty byłaś, no to zrób”. (FGI3, R4)

Przyczyny niewystarczającej współpracy mogą być różnorodne:

■ Brak refleksyjnej postawy innych nauczycieli

Przeszkodą jest przekonanie nauczycieli o tym, że nie muszą weryfikować oraz zmieniać własnej pracy. Często zdarza się tak w przypadku starszych, doświadczonych nauczycieli, którzy są przekonani o tym, że nie popełniają błędów a tym samym nie czują potrzeby prowadzenia badań i weryfikacji swojej pracy. Ten wątek pojawia się również w wypowiedzi jednego z dyrektorów:

Nauczyciele najczęściej realizują program, natomiast nie ma w tym często refleksji takiej bieżącej (...) potwierdzenia czy robię dobrze. My chyba ciągle mamy przekonanie, że jesteśmy świetni po prostu i co tam będę sprawdzać? Albo takie myślenie, a co mi to da. (IDI 4)

■ Brak zrozumienia sensu badań

Jedna z nauczycielek zauważa, że powodem braku zaangażowania innych nauczycieli może być nierozumienie samej idei prowadzenia badań – a konkretnie ewaluacji wewnętrznej w szkołach:

Niechęć niektórych nauczycieli, nierozumiejących, na czym polega tak naprawdę ewaluacja (kolejny wymysł). (FGI5, R2)

Również dyrektorzy biorący udział w badaniu przyznają, że bierność niektórych nauczycieli i nie angażowanie się w działalność zespołu ewaluacyjnego, są znacznym utrudnieniem. Podając powód braku zaangażowania, jeden z dyrektorów sugeruje, że może wynikać to z braku przekonania wszystkich nauczycieli do idei ewaluacji i do potrzeby prowadzenia badań w szkole.

Przede wszystkim przekonanie, że to ma sens. To jest najważniejsze. (IDI16)

4.8.9.2. Ograniczenia czasowe

Nauczyciele niemal równie często co brak współpracy z innymi nauczycielami, wymieniają ograniczenia czasowe (18. badanych). Zwracają uwagę na natłok różnego rodzaju obowiązków pozalekcyjnych, przez co mają coraz mniej czasu, który mogą poświęcić na dobre zaplanowanie i przeprowadzenie badań. Zdarza się też, że nauczyciele muszą poświęcić czas przeznaczony na życie rodzinne.

Konstruowanie tych planów, harmonogramów, ankiet i tak dalej. Ja niestety robię to kosztem mojej pracy w bibliotece. To mnie denerwuje najbardziej. Że moja praca leży i nikt za mnie tego nie robi przecież. To wszystko leży a ja muszę się zajmować takimi rzeczami, a jeśli nie zrobię tego w pracy, kosztem tej mojej pracy w bibliotece to muszę to zrobić w domu, kosztem mojego prywatnego czasu, co mnie jeszcze bardziej denerwuje. (FGI8, R1)

Również dyrektorzy zwracają uwagę na duże obciążenie różnymi obowiązkami nauczycieli, co w dużym stopniu ogranicza ich możliwości zaangażowania się w badania.

Czas, którego i tak nauczyciele nie mają za dużo (...) czasami go brakuje, bo naprawdę też trzeba poświęcić dużo czasu, bardzo dużo czasu na podsumowanie, potem analizę. (IDI 15)

Podstawowym problemem to jest rzeczywiście duże obciążenie nauczycieli zasadniczą pracą, bo co tu dużo mówić, jest to dodatkowe zajęcie, o którym nikt nie wie i nam się wytyka, że pracujemy 18 godzin. (IDI 12)

W oparciu o te dane można stwierdzić, że nauczyciele traktują badania jako działania dodatkowe a nie jako element codziennej pracy – element procesów edukacyjnych, realizowanych na każdej lekcji.

4.8.9.3. Niechęć kluczowych grup do udziału w badaniu

Kolejne czynniki utrudniające prowadzenie badań, to pojawiająca się czasami niechęć grup badawczych do udziału w badaniach – zarówno uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Istotny jest również ograniczony dostęp i możliwości komunikacyjne z rodzicami. O niechęci ze strony rodziców mówi jedna z uczestniczek wywiadu grupowego:

Jeśli są tak duże badania jak my przeprowadzamy, badania na terenie szkoły, to nie wszyscy, zwłaszcza rodzice, są zainteresowani udzielaniem jakichkolwiek informacji. (FGI4, R2)

Nauczyciele zwracają uwagę na to, że badania mogą przeprowadzić jedynie podczas zebrań, jednak przychodzi na nie niewielu rodziców. Pojawiają się trudności z ustaleniem dogodnych terminów, oraz z zaangażowaniem rodziców w badanie. Jedna z nauczycielek przyznaje, że:

na zebranie przychodzi trójka [rodziców-przyp. aut.] no to ręce opadają, płakać się chce. Jak ja mam to badanie przeprowadzić? (FGI8, R1)

W oparciu o te dane można przypuszczać, że problemem jest ogólnie niski poziom współpracy z rodzicami, którego skutkiem mogą być właśnie trudności z zaangażowaniem ich do udziału w badaniach.

Z kolei uczniowie wyrażają swoją niechęć do badań poprzez udzielanie nieszczerych odpowiedzi. Dodatkowym obowiązkiem nauczycieli jest więc weryfikowanie odpowiedzi i uwrażliwianie uczniów na istotność każdej ich wypowiedzi.

Czasem jest tak, że uczniowie robią sobie z tego żarty i nie podchodzą do tematu poważnie. Też jest wiadomo, że trzeba ich do tego odpowiednio nastawić, ale bywa tak, że jest jakaś odpowiedź, którą traktujemy jako rzeczywiście pojawiła się, chociaż wiadomo, że jak ona jest marginalna to w jakiś sposób ją się tam odrzuca, ale bywają takie błędne odpowiedzi, które mogą nas w złą stronę skierować. (FGI7, R4)

Również jeden z dyrektorów zwraca uwagę na skłonność uczniów do udzielania nieszczerych odpowiedzi. Problemem dla niego jest również ograniczona dostępność rodziców, którzy rzadko przychodzą na zebrania szkolne, co wiąże się ze specyfiką szkoły (szkoła zawodowa).

Trudno jest przekonać uczniów, żeby wypełnili to zgodnie z tym co myślą, a nie dla zabawy. Z uczniami, tak jak z rodzicami, jeszcze ich trzeba sprowadzić na teren szkoły, a to jest problem. To nie jest tak, jak się idzie na zebranie w szkole podstawowej czy w gimnazjum, że 80% rodziców jest. Tu jest 10%. I tak jest przez cały rok. (IDI 16)

Podobnie jak w przypadku współpracy z rodzicami, opisana trudność wskazuje raczej na bardziej ogólną naturę problemu, który ujawnia się w badaniach a dotyczy relacji nauczyciele-uczniowie.

4.8.9.4. Niewystarczające kompetencje badawcze

Kolejne potencjalne czynniki utrudniające prowadzenie badań, to trudności związane z brakiem kompetencji badawczych. Nauczyciele szczególnie zwracają uwagę na:

- nieumiejętność zadawania pytań i konstruowania narzędzi badawczych (7. uczestników). Przyznają, że jest to dla nich bardzo czasochłonne i pracochłonne. Często nie posiadają również umiejętności odpowiedniego dopasowania pytań oraz narzędzi do badanego problemu oraz takiego formułowanie pytań, aby były zrozumiałe dla badanych.

Dla mnie przy takich badaniach jest problemem sformułowanie tych pytań kluczowych, tak? Żebym rzeczywiście badała to, co chcę, żeby wszyscy rozumieli to i inni wiedzieli o co mi chodzi. (FGI2, R1)

- problemy z analizą danych i wyciągnięciem wniosków (5. uczestników FGI) (np. z opracowaniem podsumowań, wyciągnięciem użytecznych wniosków czy odpowiednią prezentacją danych). Badani przyznają, że jest to dla nich trudność:

co się z nimi [danymi – przyp. aut] dalej robi, bo zebranie materiałów może nie jest takim problemem, co później analizowanie. Czasami zbieramy jakiś materiał, ale później nie wiemy, co dalej z nim zrobić. (FGI8, R1)

Problemem jest nie tylko wyciągnięcie uprawnionych wniosków z materiału badawczego, ale również umiejętne ich sformułowanie:

Wypracowanie [wniosków i rekomendacji] dużo kosztuje takiego dogadania się między nami, żeby wypracować bardzo delikatny sposób prezentacji tych wyników na radzie pedagogicznej, żeby nikogo nie urazić, ale uzyskać efekt tego powiadomienia o problemie, wsparcia. (FGI6, R7)

Według części dyrektorów, czynniki utrudniające realizację badań to głównie: brak znajomości metod badawczych i umiejętności badawczych wśród nauczycieli a także trudności dotyczące wyciągania wniosków i przekładania ich na konkretne działania:

Więc tutaj na pewno problemem jest dobór, wybór problemu, żeby on było dostosowany do potrzeb takich aktualnych szkoły, czyli żeby rozwiązać to, co jest najważniejsze, najistotniejsze. (...) Przygotowanie ankiety ewaluacyjnej to jest jedno z najtrudniejszych działań. (IDI 8)

Największe trudności to przede wszystkim przygotowanie narzędzi, bo ich gotowych nie ma, czyli trzeba przygotować tą ankietę. (IDI 15)

4.8.9.5. Problem z wdrażaniem rekomendacji z badań

Czynnikiem, który szczególnie zniechęca nauczycieli do prowadzenia badań, jest brak efektów ich pracy w postaci wprowadzanych zmian w szkole.

Część nauczycieli przyznaje, że zdarza się, iż niektóre badania są kończone na etapie prezentacji wyników, bez planowania konkretnych zmian. Odnosi się to głównie do badań na poziomie ogólnoszkolnym, w których rekomendacje obejmują wszystkich nauczycieli i dyrekcję. Wyniki badań prezentowane są na radzie pedagogicznej przed dyrekcją oraz innymi nauczycielami, jednak nie wszyscy są nimi zainteresowani.

I nic z tego nie wynika [z badań]. Że nie ma tego etapu planowania jakichś zmian, jakieś wnioskowanie. Że się nie odbywa. (FGI4, R6)

Ale może są też tacy [nauczyciele], którzy no... no jest ok, tak jak jest, jest ok. No i nie ma potrzeby zmiany dokonywać, tak? (FGI4, R4)

Nie angażują się wszyscy do wdrażania tych wniosków (FGI1, R11)

Również dyrektorzy przyznają, że w niektórych sytuacjach może pojawić się problem z wdrażaniem wyników. Jednak w ich opinii wiąże się to z brakiem zainteresowania ze strony grona pedagogicznego. Może być to spowodowane brakiem zrozumienia idei ewaluacji bądź przekonaniem, że zmiany są niepotrzebne. Wiąże się to z innymi opisanymi wcześniej czynnikami utrudniającymi, m.in. niewystarczającą współpracą w gronie pedagogicznym. Wskazuje to również na niskie kompetencje dyrektorów w zarządzaniu badaniem i w angażowaniu nauczycieli w działania nie tylko badawcze.

4.8.10. Wykorzystanie wyników i wniosków z prowadzonych w szkołach badań

4.8.10.1. Badania mikro, mezo i makro

Nauczyciele biorący udział w badaniach wyraźnie różnicują badania makro i mikro. Z perspektywy nauczycieli badania w skali makro są postrzegane jako dodatkowy obowiązek, wysoce biurokratyzowany, z którego korzyści dla nauczycieli są wątpliwe.

Dużo narzuca miasto i dużo narzuca kuratorium i oni to biorą dla siebie, żeby wykazać się, że są potrzebni, dostać kasę i tyle. (FGI2, R5).

Badania na poziomie szkół (szczególnie dużych szkół, por. IDI4) nie przynoszą „odkrywczych” czy przydatnych wniosków. Są one przeprowadzane, ponieważ takie są wymogi państwa. Tutaj rysuje się bardzo wyraźna opozycja pomiędzy badaniami na poziomie makro i mikro.

W tamtym roku był taki problem, gdzie było sprawdzane bezpieczeństwo w naszej szkole. Jak się uczniowie czują [...] to poszło do segregatora. Nie było jakichś większych spraw, które wymagały, stwierdzono jak bezpiecznie jest, bo mamy wszystkie programy profilaktycznie. Młodzież nie czuje się zagrożona. (...) Natomiast gdy ja na swoje potrzeby prowadzę sobie do egzaminu zawodowego. Gdzie mnie jest to potrzebne, to ja sobie robię gdzieś tam jakiś program naprawczy i z tego korzystam. Ale to tylko w swojej działce. Natomiast na terenie całej szkoły jak coś jest badane, to jest to wsadzane w segregator. (FGI8, R2)

Choć wyniki badań ogólnoszkolnych są najczęściej prezentowane całej radzie, ich tematyka sprawia, że nie są one wykorzystywane przez pojedynczych nauczycieli. Odłożenie wyników do przysłowiowego segregatora może wynikać również z braku zaangażowania innych (nauczycieli nierealizujących badań). Jednak uczestnicy fokusów zauważają, że również sami nauczyciele nie zawsze wyrażają chęć do wprowadzania zmian w swojej pracy:

No są osoby takie, które po prostu chwycą potrzebę taką i uważają, że to jest fajne, że to ma sens i trzeba takie rzeczy robić. A są np. tacy, którzy uważają, że ja jestem takim świetnym nauczycielem, że to są takie bzdury, tyle lat robiłem to i będę robił, czy będę robiła i mi to jest zupełnie niepotrzebne, po co. (FGI1, R2)

Niechęć do zmian, a szczególnie czasami ci starsi. Mimo, że my też jesteśmy już trochę wiekowe, ale... no bo tyle lat pracowałam i po co mu to. (FGI7, R1)

Część rozmówców zauważa również, że brakuje etapu planowania wprowadzenia rekomendacji a niektóre z badań zleczonych przez dyrekcję, są zrobione na wypadek kontroli lub ewaluacji zewnętrznej. Takie podejście obniża motywację nauczycieli-badaczy do angażowania się i starania o jak najwyższą jakość badań.

Te badania powinny nam pomagać, tutaj wracamy do tego punktu wyjścia, że po to robimy coś, żeby to pomogło. Fajnie jest, jeżeli to jest wdrażane później, jeżeli jest grono takie, które chce realizować dane te wyniki, żeby były one wprowadzane w życie, a jeżeli tylko to jest robione dla papieru to przepraszam, to jest bez sensu. (FGI1, R2)

Nieco inaczej sytuacja ta wygląda ze strony dyrektorów – podkreślają oni wartość badań ogólnoszkolnych, zazwyczaj realizowanych na ich zlecenie lub z ich inspiracji, ale jednocześnie pozytywnie wartościują poziomy mezo (zespołów) i mikro (pojedynczych nauczycieli).

[Badanie] uruchomiło jakąś refleksję, myślenie, czy chociażby rozmowę o edukacji w pokoju nauczycielskim, a nie o pani Zosi, która przyszła w nowej kiece do szkoły, czyli na takim poziomie chociażby to jest istotne. (IDI3, R1)

Dyrektorzy również przyznają, że czasami może pojawiać się problem z wprowadzaniem rekomendacji w życie. W ich opinii jednak głównym czynnikiem blokującym zmiany, są sami nauczyciele, negatywnie nastawieni wobec krytycznych uwag dotyczących ich pracy. Stwarza to problemy nie tylko z wprowadzaniem zmian, ale również z samą prezentacją wyników.

Trzeba to tak ludziom powiedzieć, w taki sposób, żeby nie poczuli się osobiście dotknięci, że to ja jestem do niczego nauczycielem. To jest trudne.(...) Wymaga też takiej dyplomacji w rozmowach indywidualnych. Bardzo, bardzo ludzie personalnie odbierają, środowisko nauczycieli jest wrażliwe, nadwrażliwe. (IDI 3)

Różnica w perspektywach nauczycieli i dyrektorów jest też widoczna w języku, którego używają. Dyrektorzy mówią o badaniach makro jako inicjatorzy tych badań. Z kolei w języku nauczycieli zwraca uwagę uprzedmiotowienie siebie w badaniu. *Zostałem dołączony do zespołu ds. ewaluacji* mówi R3 (FGI5).

W dalszej części opracowania przedstawione zostaną korzyści z badania nauczycielskiego z kilku perspektyw, zarysowanych w wypowiedziach samych badanych.

1. Po pierwsze, badani rozróżniają poziom indywidualny i poziom całej instytucji lub zespołów.
2. Po drugie, korzyści można odnieść do różnych grup interesariuszy.
3. Po trzecie wreszcie – korzyści odnoszące się do różnych elementów pracy nauczyciela.

4.8.10.2. Perspektywa indywidualna a zespołowa

Zacznijmy od pierwszego kontinuum. W tej sekcji zostaną zestawione perspektywa indywidualna i zespołowa.

Patrząc z perspektywy indywidualnej warto podkreślić, że mikrobadania są bardzo blisko praktyki (i potrzeb) nauczycielskich, *są do wykorzystania na już* (FGI2, R1). Badani (FGI5) wskazują *informację dla nauczyciela, refleksję nad procesem dydaktycznym, zebranie informacji dotyczącej własnego warsztatu pracy, nauczyciele patrzą oczami ucznia*.

Na możliwość przyjrzenia się własnej pracy wskazują też nauczyciele uczestniczący w FGI1.

Korzyści to też właśnie są takie, że czasami nie dostrzegamy pewnych rzeczy, że to jest problemem (FGI1, R9).

A zatem mikrobadanie zmienia poziom świadomości nauczyciela na temat procesów edukacyjnych, co może stać się podstawą do dalszej refleksji i ewentualnie zmiany. Na te elementy zwracają uwagę uczestnicy FGI7, do podniesienia wiedzy dokładając kapitał społeczny – nawiązanie kontaktu nie tylko z członkami rady pedagogicznej, ale również rodziców oraz reprezentantów środowiska lokalnego.

Z indywidualnej perspektywy realizacja badań (ale bardziej na poziomie mezo lub makro) może być odbierana jako oznaka podniesienia statusu.

To jest takie dowartościowanie... ktoś by powiedział, że mnie wybierają to mają zaufanie, mają dobre zdanie o mnie, że jestem odpowiedzialna. (FGI7, R2)

Patrząc na badania z perspektywy zespołu, można zauważyć, że korzyścią jest nie tylko wiedza (np. o procesach zachodzących w szkole), ale również integracja. Badani (FGI2), mówiąc o korzyściach, jakie odnosi zespół nauczycielski wskazują na *integrację, ułatwienie komunikacji czy wymianę doświadczeń*. Inni z kolei (FGI7) wskazują, że w następstwie badania tworzy się wspólnota złożona ze wszystkich uczestników szkolnej społeczności.

Jak to nazwać? Jeżeli w badaniu łączymy wszystkie podmioty w szkole i brakuje mi tutaj słów, to jest takie cementowanie jedności, więzi, może to zbyt patetycznie... jako całość. (FGI7, R2)

A zatem można zauważyć, że praktyka mikrobadania, prowadzonych przez pojedynczych nauczycieli i omawianych w zespołach lub organizowanych przez zespoły, przyczynia się do integracji w ramach tych instytucjonalnych struktur. Tym samym mikrobadania przekładają się na wzmocnienie współpracy nauczycieli w zakresie planowania i realizacji procesów edukacyjnych w szkole. Pozostaje oczywiście pytanie o powszechność takich praktyk. W nielicznych badanych szkołach pojawiły się wskazania na dzielenie się wynikami na spotkaniach zespołów przedmiotowych lub wychowawczych (por. IDI14) albo poprzez wizualizacje w klasach (por. IDI7).

Reasumując, można stwierdzić, że prowadzenie mikrobadania z perspektywy nauczyciela przekłada się na wzrost wiedzy o własnej pracy, stwarza możliwość sieciowania i zacieśniania relacji z różnymi grupami interesariuszy, biorącymi udział w badaniach. Wpływa także na wzrost samooceny i postrzegania ze strony innych nauczycieli. W pewnym sensie badania, jako autonomiczna działalność nauczycieli nie poddana regulacji ze strony kadry zarządzającej, są elementem budowania demokratycznego modelu zarządzania. Konstatację tę wzmacnia fakt włączania różnych grup interesariuszy w proces badawczy. Jednak po pierwsze trudno oceniać faktyczną skalę tych działań. Po drugie, demokratyczność wydaje się efektem ubocznym – wynika bardziej z podejmowanej tematyki projektów (o niektóre zagadnienia po prostu trzeba zapytać rodziców lub uczniów) a nie jest celem samym w sobie.

4.8.10.3. Perspektywa różnych interesariuszy

Na korzyści z badań można także spojrzeć z perspektywy różnych grup aktorów społecznych, zaangażowanych w ten proces. O ile perspektywa nauczycielska została poruszona powyżej, o tyle warto też popatrzeć na mikrobadania z punktu widzenia innych interesariuszy. Zaczniemy od grupy najważniejszej, tj. uczniów.

W wypowiedziach badanych bardzo wyraźnie wybrzmiewa przełożenie badań na relacje nauczyciel – uczeń. Znaczenie badań dla uczniów wyraża się przede wszystkim pośrednio, poprzez podniesienie jakości pracy nauczyciela.

Uczniowie są coraz mniej zdyscyplinowani, coraz trudniej nad nimi zapanować, są coraz bardziej kreatywni i tak właśnie w tej chwili powinna wyglądać praca nauczycieli z uczniami, żeby było wszystko w porządku. (FGI1, R7)

Wpływ badania nie ogranicza się jednak wyłącznie do poprawy jakości pracy. Udział w badaniu kształtuje pewne postawy.

To uczy dzieci demokracji i to są drobiazgi, bo ja mówię, to są maluchy. Ale mają poczucie, że na przykład jest sprawiedliwość i niesprawiedliwość, tak? Na przykład badanie takie mikro. Na przykład wprowadzam jakiś tam nowy materiał, czy dzieciaki zrozumiały. Kiedyś dociekałam, chodziłam, zaglądałam w ćwiczeniach, nie wiem, rozumieją, nie rozumieją. Ten ma obłęd w oczach, chyba nie rozumie, to jeszcze... ta metoda trzech światel to jest ułamek sekundy [...] te drobiazgi sprawiają, że nauczanie i wychowanie stają się prostsze. (FGI2, R1)

W cytacie tym splatają się trzy wątki: przemiana postaw uczniów, poprawa jakości pracy i poprawa komfortu pracy nauczyciela. Warto podkreślić pierwszy wątek – badanie może być elementem pracy wychowawczej szkoły, dawania przestrzeni do wypowiedzi na temat instytucji, w której spędza się kilkanaście lat. Widać też, że mikrobadania mogą wzmocnić demokratyczny model przywództwa, angażujący wszystkich członków społeczności szkolnej w planowanie i podejmowanie decyzji.

Badani nauczyciele wskazują także oddziaływanie badania na zacieśnienie relacji pomiędzy szkołą a rodzicami. Dobra współpraca z rodzicami wpływa na efektywność kształcenia – badania pokazują obszary wymagające pracy, wreszcie badanie umożliwia ocenę, na ile szkoła jest skuteczna w angażowaniu rodziców.

Na poziomie wniosków można stwierdzić, że badanie okazuje się nie tylko formą diagnozy, ale również zmiany rzeczywistości (realizacja postulatów badań w działaniu). Rodzic zaangażowany do badania jest też rodzicem pozyskanym do współpracy ze szkołą – ten wątek przewija się w wielu wypowiedziach. Włączenie rodziców w proces badawczy, szczególnie przy zastosowaniu którejs z wizualnych metod, dających natychmiastowy zwrot, widoczny również dla badanego (FGI2), przekłada się na większe zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

Korzyści takie, że będą [badania] miały wpływ na niektóre, bo wiadomo nie na wszystko, bo nie powinny mieć na wszystko, na niektóre działania szkoły mogą mieć wpływ na pewno i też chociażby dobór jakichś tam kół zainteresowań, jakieś inne działania takie imprezy, uroczystości i wszystkie takie, integracja ze środowiskiem, jakieś takie tego typu, gdzie wydaje im się [tj. rodzicom], że będą wiedzieli, że mają wpływ i to będzie dla nich koniec, bo osiągną to, na czym im zależy. (FGI1, R9)

W pojedynczych przypadkach badani wspominają także o budowaniu relacji z przedstawicielami środowiska lokalnego. Pojawia się to – co jest logiczne – w zasadzie wyłącznie w przypadku badań angażujących osoby z tegoż środowiska jako respondentów.

4.8.10.4. Badania a elementy pracy nauczyciela

Badani, pytani w fokusach o korzyści z prowadzenia badań, najczęściej wymieniali dwie kategorie: wiedza o procesach edukacyjnych i zmiana, wynikająca z tej wiedzy.

Uczestnicy wskazywali na poznanie *opinii uczniów, adekwatności [oraz skuteczności] działań nauczycieli, konkretnych informacji czy uczniowie chcą uczestniczyć w zajęciach dodatkowych.* (FGI7)

Badanie poszerza także horyzont świadomości nauczyciela:

Myślę, że korzyści to też właśnie są takie, że czasami nie dostrzegamy pewnych rzeczy, że to jest problemem np. powiedzmy, u nas dziewczynki ze szkoły podstawowej nie miały oddzielnej szatni, znaczy miejsca, przebieralni przed WF-em, tylko razem z gimnazjum gdzieś tam dla dziewczyn to była dla dziewczyn, dla chłopaków to była dla chłopaków i nasze dziewczyny bardzo się z tym źle czuły, bo tam starsze im dokuczały i takie różne historie i nikt o tym nie wiedział [...] i okazało się, że można było zrobić i mają swoją. Więc to jest takie możliwość wprowadzenia tych zmian, które są potrzebne. (FGI9, R9)

Kolejnym elementem jest możliwość wpływu (poprzez działalność badawczo-analityczną) na jakość pracy:

Takie mikrobadań nawet na terenie klasy, mi ułatwia kontakt z dziećmi, zyskanie ich zaufania, a tym samym chęć do nauki, bo to jest bardzo sprzężone. (R1, FGI2)

Jak widać, ze zgromadzoną wiedzą praktycznie nieoderwalnie wiąże się kwestia zmiany. Jednocześnie w wypowiedzi tej uwypukla się jeden z kluczowych problemów związanych z badaniami w szkole – zwrócenie uwagi na problemy już istniejące z pominięciem strategicznego myślenia, o czym za chwilę.

Badania pozwalają na zgromadzenie informacji o *potrzebie zmian* w różnych wymiarach (FGI7). Dają możliwość dostrzeżenia nieprawidłowości występujących w szkole, a przez to możliwość poprawy działań oraz niwelowania istniejących, zdiagnozowanych problemów (FGI1).

Widzimy od razu co nam wychodzi, co nam nie wychodzi, jak było w tamtym roku, jak w tym, w czym się poprawiliśmy, a co nam znowu gorzej wychodzi, także no są konkretne takie sprawy. (IDI2)

Potrzeba zmian wpisuje się w dyskurs rozwoju, mocno akcentowany w wypowiedziach badanych i być może stanowiący istotną składową kultury organizacyjnej polskiej edukacji.

Jeżeli się chcemy rozwijać, to niestety musimy poprawić to, co jest nie tak. Taka jest konieczność (...). To nie jest taka też sielanka, że wszystkim się to podoba, że wszyscy są tym zachwyceni, bo tak nie jest. Ale wszyscy rozumieją tę konieczność. (IDI10)

Jednak patrząc na zmiany wprowadzone na skutek badań, trudno jednoznacznie stwierdzić, na ile jest to teza deklaracyjna, na ile przekłada się na systemowe udoskonalanie pracy instytucji. Gros zmian dotyczy pojedynczych działań nauczycieli (bądź zespołów przedmiotowych). W tym sensie można

powiedzieć, że badanie przyczynia się do rozwoju jednostek, a ich rozwój per saldo do podniesienia jakości pracy całej instytucji.

W trakcie badania nie odnotowano próby wprowadzenia systemowej strategii na poziomie całej instytucji a opartej na danych zebranych w badaniu. Mówiąc metaforycznie – na poziomie instytucji pozostaje się raczej przy „gaszeniu pożarów”, zamiast zainstalować „automatyczną instalację przeciwpożarową”. Badania w skali makro są bardziej elementem biurokratycznego rytuału, niż próbą wytyczenia kierunków rozwoju, z kolei badania w skali mikro nie mają przełożenia na pracę całej szkoły.

4.8.10.5. Badania a relacje pomiędzy nauczycielami

Z punktu widzenia nauczycieli – liderów zespołów badawczych czy ewaluacyjnych kluczowe jest nastawienie pozostałych członków rady pedagogicznej (por. rozdz. Czynniki sprzyjające realizacji badań w szkołach).

Nauczyciel, wchodząc w rolę osoby zarządzającej procesem badawczym, musi stawić czoła oporowi ze strony innych. *Jest różnie [śmiech] (FGI5, R5)*. Nauczyciele podchodzą do ewaluacji jako kontroli i dodatkowego obowiązku. Trudno w takiej atmosferze realizować działania zmierzające do poprawy jakości nauczania w szkole.

Są nauczyciele, kiedy dowiedzieli się o tym etapie, to znaczy badaniu: uatrakcyjnienie oferty programowej poprzez nowatorskie działania nauczycieli, rozmowa z uczniami i rodzicami, to usłyszałam takie informacje: „no tak, jak zwykle, kontrolują nas, zamiast się za siebie wziąć, to...”. Właśnie atak na siebie, atak na siebie. (FGI3, R7)

W każdej z Rad Pedagogicznych, a szczególnie tych liczących więcej osób, zdarzyło się, że niektórzy nauczyciele spoza zespołu ewaluacyjnego jedynie biernie przyglądali się prowadzeniu badań. Ich rola ograniczała się zwykle do przekazania ankiet uczniom swojej klasy, rodzicom lub samodzielnego wypełnienia kwestionariusza. Nauczyciele ci nie starali się zrozumieć celu badania, nie komunikowali też tego celu respondentom, traktując badanie jako dodatkowy obowiązek, zupełnie nieużyteczny. Nauczyciele-badacze spotykają się nie tylko z niechęcią do uczestnictwa w badaniach, ale również z ignorowaniem ich wyników i propozycji zmiany działań.

W ogóle to do tej pory to było tak, że właściwie był kilkuosobowy zespół do spraw ewaluacji, natomiast pozostała część rady pedagogicznej zapoznawała się z raportem, no i tak w średnim stopniu, że tak powiem to było wszystko przyswojone i nie dla każdego interesujące jak się potem okazało. U nas kilka osób przeprowadza tę ewaluację, badanie. Reszta to tak ewentualnie ankiety wypełni i to tak bardzo niechętnie. Natomiast myślę, że od tego roku, od tej rady, od uświadomienia sobie pewnych rzeczy, jednak stan się zmieni. (FGI3, R3)

W wypowiedziach badanych kluczowe wydają się zespoły – to one stanowią podstawową formę odwołania się do pomocy innych nauczycieli, przynależność do zespołu jest determinantą (a niekiedy wskaźnikiem) stosunku do badań w edukacji. Współpraca z innymi nauczycielami polega głównie na moderowaniu procesu, organizacji spotkań, a także dzieleniu się wiedzą i materiałami.

4.8.10.6. Rola dyrektora

W przypadku badań ogólnoszkolnych rola dyrekcji ogranicza się najczęściej do zlecenia zadań. Dyrektorzy wybierają tematy makrobadań, natomiast często zdarza się, że nie wspierają już

nauczycieli na etapie realizacji i wyciągania wniosków. To sprawia, że nauczyciele mają poczucie osamotnienia i braku wsparcia.

A my jesteśmy pozostawione same sobie. Co zrobimy, co napiszemy to ma tak być. Później się od nas wymaga wyników, raportów. Najważniejsze, że jest na piśmie. Jak jest na piśmie to jest ok. A jak komisja powie, że czegoś nie ma, to do nas – dlaczego nie ma? (...) Takiego wsparcia merytorycznego to nie ma. (FGI8, R1)

Dyrekcja często decyduje również o doborze nauczycieli do zespołów ewaluacyjnych, co przekłada się na jakość współpracy w tych zespołach.

Interesujący jest przypadek jednej ze szkół, gdzie w zespole ewaluacyjnym są dwie osoby, które w szkole nie mają możliwości kontaktowania się ze sobą (ze względu na różny grafik zajęć i pracę w różnych budynkach). A wybór tematów badań został narzucony przez dyrekcję.

U nas też dobór zespołów na początku zawsze był przypadkowy. Wszyscy o tym wiedzą, bo dyrekcja wyznaczała nie wiadomo jak. Ale u nas to się już troszeczkę zmieniło. Są w zespole osoby, które są bardziej zaangażowane, są osoby mniej. Ale na początku było tak, że wszyscy się spotykali razem, bo taki był ten wymóg. Na początku wszyscy myśleliśmy, że to tak powinno być, że wszyscy się razem spotykają, dyskutują. Ale w związku z tym, że to jest taki rozległy obszar. To teraz już tak nie wygląda u nas. Są raczej dwie osoby lub jedna osoba.(FGI8, R3)

Mi przyszło do głowy odnośnie konstruowania zespołów tych badawczych. Bo u nas to dziwnie zostało narzucone też z góry. My na przykład z koleżanką się w ogóle nie widujemy w pracy, w ogóle. (...) I żeby cokolwiek razem zrobić to musimy się umawiać. Nie wiem poza godzinami pracy, telefony. (FGI8, R1)

Z drugiej strony, część nauczycieli przyznaje, że dyrekcja szkoły ma bardzo pozytywny stosunek do prowadzonych przez nich badań (na każdym z poziomów). Najczęściej odgrywa rolę wspierającą i konsultacyjną, dzięki czemu nauczyciele mają większą motywację prowadzenia badań.

Ja muszę powiedzieć, że taka bardzo wspierająca. My zawsze jak ustalimy te pytania kluczowe, kryteria i tak dalej, to konsultujemy się z Panią dyrektorką, która bardzo dokładnie analizuje i dyskutuje z nami, mówi jak jej się wydaje, także nie czujemy się zostawieni sami sobie. (FGI3, R3)

Dyrektor zdaje się być kluczową postacią, jeśli chodzi o badania na poziomie całej instytucji lub zespołów. Badanie pokazało, że czynnikiem różnicującym specyfikę badań, nie jest wielkość miejscowości czy typ szkoły (choć ten mocniej wpływa na tematykę badań), ale wielkość samej szkoły. Rola dyrektora jest wyraźnie mniejsza w mikrobadaniach – można powiedzieć, że najlepszym wskaźnikiem autonomii nauczycieli w tym zakresie jest wyraźny brak wiedzy dyrektorów o mikrobadaniach prowadzonych w ich szkołach, widoczny praktycznie we wszystkich wywiadach indywidualnych. Mikrobadania odbywają się nie tyle wbrew, co poza wiedzą (a przynajmniej poza szczegółową wiedzą) dyrektora, co naturalnie wpływa z ich osadzenia w nauczycielskim „tu i teraz”.

4.8.11. Korzyści z badań w poszczególnych obszarach

W ramach wywiadów nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie korzyści z prowadzenia badań również w odniesieniu do poszczególnych obszarów badawczych:

- metod pracy,
- relacji nauczyciel-uczeń,
- relacji z innymi nauczycielami,
- relacji nauczyciel-rodzic,
- umiejętności planowania i organizowania własnej pracy,
- samodoskonalenia,
- organizacji życia społecznego w szkole.

Nauczyciele najczęściej przyznają, że prowadzą badania w zakresie relacji nauczyciel-rodzic i nauczyciel-uczeń. Są to obszary najważniejsze z punktu widzenia ich pracy oraz pozyskiwania nowych uczniów w szkole. Można zauważyć, że nauczyciele traktują rodziców i uczniów (choć zdecydowanie bardziej rodziców), jako swego rodzaju klientów szkoły, na których potrzeby muszą odpowiedzieć. Właśnie w tym pomagają im przeprowadzane badania.

Rodzic jest usługobiorcą, tak? (...) I w związku z tym musimy tak sprzedać usługę, żeby można się było utrzymać na rynku. Żeby rodzic był zadowolony. (FGI2, R5)

Co robimy nie tak jako nauczyciele w reakcjach z uczniami. Mówię poważnie, bo od tego zależy czy przyjdą uczniowie do nas. To jest jedna z odpowiedzi na promocję szkoły. Jeżeli fajni nauczyciele. (FGI5, R1)

W odniesieniu do relacji nauczycieli z uczniami, uczestnicy wywiadów podkreślają, że nauczyciele czują potrzebę pozyskania większej ilości informacji o uczniach i lepszego ich poznania.

W tej chwili jest to trochę ucięte i te relacje się zmniejszają. Takiego wspólnego zaufania między nauczycielem, a uczniem. Uważam, że to jest ważne, ponieważ jeżeli chcemy, żeby dobrze z nich poznać, i z nimi przebywać, i w jakiś sposób ich kształtować, należy dobrze poznać. (FGI3, R5)

Wspominają również o korzyściach z badania metod, jakimi posługują się w pracy oraz jej organizacji. Deklarują, że dzięki zebranych informacjom mają możliwość podnieść efektywność i skuteczność swojej pracy oraz tak ją zaplanować, aby dobrze wypełnić wszystkie obowiązki.

No jeszcze te metody zaznaczyliśmy, trzeba by się jakoś przyjrzeć temu szczegółowo – metodom, formom pracy i pomyśleć jakie to metody brać, żeby ta praca była efektywna nie tylko z uczniami, ale i przy przygotowywaniu takich ewaluacji. (FGI1, R11)

Umiejętność planowania i organizowania pracy – chcę zmienić troszeczkę podręcznik, więc muszę przestawić się zmieniając wszystko, więc przestawiam również swoją pracę. (FGI3, R4)

Że są dużo obowiązków, natomiast mało czasu. I generalnie no na prawdę trzeba zastanowić się, najpierw zaplanować jak rozmieścić to w czasie (FGI4, R5)

Najbardziej problematyczne jest badanie relacji z innymi nauczycielami. Z jednej strony rozmówcy przyznają, że badanie tego aspektu jest niezbędne do dobrego funkcjonowania rady pedagogicznej i skutecznego planowania procesów edukacyjnych w szkole. Z drugiej strony widać obawę przed dotykaniem „wrażliwego” tematu i powątpiewanie czy inni nauczyciele są gotowi na zmierzenie się z informacją zwrotną na temat swoich działań.

Ja bym się szczególnie zajęła relacjami z innymi nauczycielami, ponieważ aby wszystko działało sprawnie to musi cała grupa być, musi współdziałać żeby to wszystko miało sens to wszyscy muszą chcieć. (FGI1, R2)

Relacje z innymi nauczycielami chyba byłyby taką możliwością, bo są u nas takie osoby, które zawsze coś tam na nie. No też są takie, więc być może podczas takich badań wyszedłby ten problem, może to by miało jakiś taki wpływ na to, że one też. Chociaż ja nie wiem, ja to jednak jestem tak nastawiona do tego, że wydaje mi się, że niektóre osoby są niereformowalne i (xxx) dlatego nie zaznaczyłam, bo wydaje mi się, że nie jestem przekonana. (FGI1, R9)

A można by na to spojrzeć, że nie ma złych relacji, że te relacje się jakoś nie układają. Więc odkładamy ten problem na dalszą chwilę. Dlatego, że mamy bardziej ważne inne. I patrzeć tak z punktu widzenia zwykłej hierarchii. Jest dobrze, nie narzekamy, współpraca się układa i zostawiamy to na potem. (FGI5, R4)

4.8.12. Profil nauczyciela-badacza

Podczas wywiadów fokusowych został stworzony profil kompetencyjny nauczyciela-badacza. Powstał on na podstawie koła kompetencji (47 jednostek analizy), przygotowanego przez każdego uczestnika. W kole znalazły się wymienione przez niego cechy wraz z określeniem stopnia w jakim autor je posiada. Analiza zebranego materiału pozwoliła na określenie zbioru kompetencji „idealnego” nauczyciela-badacza, ich ważności (na podstawie częstotliwości wskazań) oraz stopnia, w jakim respondenci posiadają te cechy (w skali od 1 – kompetencja posiadana na niskim poziomie do 5 – kompetencja posiadana na poziomie wysokim).

Do analizy wymienianych kompetencji posłużono się podziałem na:

- wiedzę (odpowiadającą wiedzy deklaratywnej),
- umiejętności bardziej odpowiadające wiedzy proceduralnej,
- indywidualne predyspozycje, które są przedmiotem studiów psychologii różnic indywidualnych.

Wśród wiedzy, jaka potrzebna jest nauczycielowi-badaczowi respondenci wskazali przede wszystkim tę, dotyczącą przebiegu procesu badawczego, metodologii, ewaluacji oraz znajomości narzędzi. Wskazali także na wiedzę z zakresu technologii informatycznych, psychologiczno-prawną i ogólną orientację w zmianach zachodzących w świecie. Kompetencje związane z potrzebną wiedzą były wymieniane najrzadziej (45 razy na 280 wszystkich wskazań) spośród 3. kategorii kompetencji a średnia ocen posiadania przez badanych tego rodzaju kompetencji wyniosła 3,7.

Umiejętności, które zostały wskazane przez badanych 81 razy na 280 wskazań (średnia 3,7), można podzielić na dwie grupy: umiejętności związane z procesem badawczym i interpersonalne, które wymienione zostały przez badanych. Między wymienionymi grupami umiejętności istnieje znacząca różnica w ocenie stopnia ich posiadania. Wyraźnie niżej oceniane jest posiadanie umiejętności badawczych (średnia 3,3) niż społecznych (średnia 4,1).

Najliczniejszą grupą kompetencji są predyspozycje (wymienione łącznie 154 razy na 280 wskazań), posiadanie, których jest najwyżej oceniane przez badanych (średnia 4,1). Wśród wymienianych predyspozycji znajdują się zarówno te, które dotyczą sprawności intelektualnych (np. logiczne myślenie, kreatywność, łatwość uczenia się, dociekliwość), relacji międzyludzkich (np. empatia, szczerłość, uczciwość, życzliwość), jak i związanych z wykonywaną pracą (np. pracowitość, systematyczność, obowiązkowość) i stosunkiem do siebie i świata (optymizm, dystans do siebie).

Poniżej przedstawiamy tabelę zawierającą wyodrębnione kategorie kompetencji, wraz z egzemplifikacją, częstotliwością wymieniania przez respondentów oraz średnią oceny stopnia w jakim respondenci posiadają te kompetencje.

Tabela 22. Podział kompetencji nauczyciela-badacza wraz z częstotliwością ich występowania i średnią oceny stopnia ich posiadania przez nauczycieli (w skali od 1 – kompetencja posiadana na niskim poziomie do 5 – kompetencja posiadana na poziomie wysokim)

Kompetencja	Egzemplifikacja	Częstość wskazań na daną kategorię	Średnia
Wiedza	Metody i narzędzia badawcze, proces badawczy, ewaluacja, wiedza z zakresu psychologii oraz wiedza z zakresu prawa oświatowego, wiedza z zakresu technologii informacyjnej, świadomość zmian zachodzących w świecie	45	3,7
Umiejętności	Razem umiejętności	81	7,4
	Badawcze – formułowania pytań kluczowych, wyciągania wniosków (interpretowania wyników, analizowania), sporządzania raportu, przeprowadzania badań, tworzenia narzędzi, dostrzegania problemów, dostosowywania narzędzi do problemów, wykorzystywania wiedzy, planowania, zarządzania (organizowania) procesem badawczym	39	3,3
	Społeczne – komunikowania się z innymi, asertywnego zachowania, przekonywania, organizacji, współpracy w zespole, przekazywania informacji zwrotnej	42	4,1

Predyspozycje	Analityczny umysł, logiczne myślenie, łatwość uczenia się, autorytet w Radzie Pedagogicznej, bycie pewnym tego, co się robi, chęć ulepszenia swojej pracy, dociekliwość, dystans do siebie, elastyczność, empatia, gotowość do wprowadzania zmian, konkretność, konsekwencja, kreatywność, obiektywność, obowiązkowość, opanowanie, optymizm, otwartość (na zmiany), pracowitość, skuteczność, systematyczność, szczerowość, uczciwość, sprawiedliwość, zaangażowanie, determinacja, życzliwość	154	4,1
---------------	---	-----	-----

Nauczyciel-badacz w oczach dyrektorów szkół

Profil kompetencyjny nauczyciela-badacza rysującego się na podstawie materiałów pochodzących od nauczycieli, uzupełniono w oparciu o wypowiedzi dyrektorów szkół. Analiza profilu kompetencyjnego nauczyciela-badacza (z perspektywy dyrektora) dotyczyła trzech kwestii:

1. Kompetencji „idealnego nauczyciela-badacza”.
2. Kompetencji posiadanych przez nauczycieli prowadzących badania w szkole, stanowiących ich mocną stronę.
3. Wsparcia w rozwoju kompetencji, które pozwolą nauczycielom-badaczom pracującym w szkole zbliżyć się do ideału.

Materiał pochodzący z wywiadów indywidualnych poddano analizie treści, która pozwoliła na wyodrębnienie kilku kategorii kompetencji w analizowanych kwestiach.

Opis kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel-badacz, składał się z 36. określeń, które podzielone zostały na kategorie w analogiczny sposób, jak w przypadku opisanej powyżej analizy kół kompetencji:

- wiedza – dotycząca przeprowadzania badań (analityczna), wiedza dotycząca metodologii badań,
- umiejętności – komunikatywność, kierowanie zespołem, współpraca, czy ma się dobry kontakt, bycie lubianym, czy ma się autorytet, umiejętność wyciągania wniosków, czy potrafi prowadzić dokumentację,
- predyspozycje – otwartość (na zmiany, rozwój, nowości), twórczość/kreatywność, dynamiczność, ciekawość świata, bezkonfliktowość, osoba poszukująca czegoś nowego, odpowiedzialność, pewność siebie, dociekliwość, obiektywność, refleksyjność, zdecydowanie, pracowitość, zaangażowanie, skrupulatność, rzetelność.

Już sam nauczyciel-badacz to musi być chyba osoba bardzo skrupulatna, bardzo rzetelna w działaniu, a i jednocześnie z taką cechą, którą ja bym określił mianem mrówczej pracy. (IDI12)

Mocne strony nauczycieli prowadzących w szkołach badania wymienione przez dyrektorów (zawierały 15 określeń), wśród których dominują predyspozycje:

- predyspozycje – otwartość (2 wskazania), kreatywność (2), operatywność, skrupulatność, dociekliwość, zaangażowanie, zmotywowanie, odwaga w działaniu, konsekwencja, odpowiedzialność w podejściu do zadania, rzetelność, obowiązkowość, bycie lubiani, pozytywne postrzeganie przez grono pedagogiczne.

Godne odnotowania jest to, że wśród mocnych stron posiadanych przez nauczycieli prowadzących badania w ich szkołach, dyrektorzy nie wymienili potrzebnej wiedzy i umiejętności związanych z procesem badawczym.

Trzecia z badanych kwestii dotyczyła potencjalnych obszarów wsparcia dla nauczycieli-badaczy. Dyrektorzy wymienili 10 określeń, które podzielone zostały na 4 kategorie, spośród których 3 zostały wcześniej zdefiniowane (wiedza, umiejętności, predyspozycje), natomiast czwarta kategoria (czynniki zewnętrzne/organizacyjne) swoją treścią wykracza poza kompetencje nauczyciela-badacza:

- wiedza – budowanie narzędzi, pomiar dydaktyczny, wiedza merytoryczna z zakresu ewaluacji/diagnozy, wykorzystania ewaluacji we własnej pracy,
- umiejętności – współpraca, zespołowe prowadzenie działań, konstruowanie narzędzi, dobór odpowiednich narzędzi,
- predyspozycje – małe zaangażowanie, powierzchowność działań,
- zewnętrzne/organizacyjne – poczucie bezpieczeństwa (praca na pełny etat), kultura prowadzenia badań w szkole, dodatkowe wynagrodzenie za prowadzone badania.

... wiedza, umiejętności, konstruowanie narzędzi, dobór odpowiednich narzędzi. To może być pewna trudność. (IDI11)

Uwagę zwraca to, że kompetencje merytoryczne zostały wymienione przez jednego uczestniczącego w badaniu dyrektora. Interesujące jest także zwrócenie uwagi jednego z dyrektorów na znaczenie i potrzebę tworzenia warunków organizacyjnych (kultury organizacji), które sprzyjają prowadzeniu przez nauczycieli badań.

Dyrektorom większą łatwość sprawia wymienienie oczekiwanych kompetencji nauczyciela-badacza, niż wskazanie mocnych stron i potrzeb rozwojowych nauczycieli prowadzących badania w szkołach, którymi kierują.

Powiem, że w związku z tym, że im to zostawiłam jako działkę do realizacji, a jest to kolejny rok, ja obserwuję to w formie badań, a nie oglądam tego warsztatu pracy, to nie do końca potrafię powiedzieć, bo ja nie oglądam tego ich warsztatu pracy, ja ich tu nie wołam i jak do tego dochodziłyście. Jeśli one się pytają, to nawzajem, bo rozumiem, że w kręgach, które poznały na szkoleniach, ja nie do końca umiem odpowiedzieć. (IDI7)

Wydaje się, że dyrektorzy nie posiadają także koniecznej, podstawowej wiedzy potrzebnej do kierowania i wspierania rozwoju nauczycieli prowadzących w szkołach badania. Wiedza merytoryczna dotycząca prowadzenia badań zajmuje marginalne miejsce zarówno wśród kompetencji „idealnego nauczyciela-badacza”, jak i wśród potrzeb rozwojowych dyrektorów (wskazał na nie jeden

respondent), nie jest wymieniona wśród mocnych stron nauczycieli. Na brak wiedzy (dyrektorów) dotyczącej procesu badawczego może też wskazywać wypowiedź odnosząca się do wiedzy jaką powinien posiadać nauczyciel-badacz:

Wiedzę dotyczącą przeprowadzania badań, taką analityczną. (IDI13)

4.8.13. Ocena założeń projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”

Badani proszeni byli o ocenę ogólnych założeń oraz potencjalnych form wsparcia aktywności badawczo-analitycznej nauczycieli w planowanym projekcie IBE:

4. strona internetowa (platforma) zapewniająca dostęp do przydatnych z punktu widzenia nauczycieli i dyrektorów wyników badań
5. platforma zapewniająca możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń
6. narzędzia badawcze (*toolkits*) do prowadzenia własnych badań (mikrobadań)
7. możliwość generowania własnych narzędzi

Pytanie o ocenę założeń projektu poprzedziła prośba o wskazania cech idealnego projektu, mającego wesprzeć badania w szkole (patrz: Wizja projektu wspierającego mikrobadań). O adekwatności koncepcji „Laboratorium Mikrobadań IBE” do oczekiwań badanych najlepiej świadczy fakt, że uczestnicy wywiadów fokusowych opisując idealny projekt, wymienili wszystkie założenia „Laboratorium Mikrobadań IBE”.

Można tym samym stwierdzić, że bez sugerowania konkretnych rozwiązań respondenci wskazali (w niektórych grupach fokusowych wszystkie, w niektórych części) te, proponowane przez Instytut. Potwierdzili to po obejrzeniu założeń „Laboratorium Mikrobadań IBE” (np. FG15).

Sama koncepcja „Laboratorium Mikrobadań IBE” została zasadniczo zaakceptowana przez badanych, zarówno nauczycieli jak i dyrektorów i uznana za ważną inicjatywę. Rozmówcy są zgodni, że projekt ten może być bardzo przydatny w ich pracy badawczej.

Myślę, że [idea Laboratorium] jest trafna, bo tutaj w zasadzie wszystko jest zawarte to, o czym myśmy tu gdzieś mówimy. (IDI3, R2)

Badani szczególnie podkreślają możliwość wymiany doświadczeń, która jest cenna na każdym etapie badań (np. IDI12, FG11).

Dobrym rozwiązaniem w opinii nauczycieli jest platforma wymiany doświadczeń. Chcieliby oni traktować ją przede wszystkim jako bazę dobrych praktyk badawczych.

I to jest nasz pomysł na to, my sformułowaliśmy pytania, my napisaliśmy wnioski, napisaliśmy wszystko. I gdyby na przykład każdy miał, że na przykład na tej stronie umieszcza to co zbadał, na przykład dana szkoła ma przynajmniej dwa, trzy w roku wysłać, to mielibyśmy taki obraz, że oni zrobili, mają taki pomysł. Można wrzucić ankietę i ja dorzucam (pytania ankiety), żeby ktoś sobie mógł jakiś pomysł na to czerpać. (FG13, R5)

Również dyrektorzy doceniają możliwość korzystania z platformy, która umożliwiłaby im oraz nauczycielom wymianę doświadczeń i dzielenie się wiedzą.

Może to być forum dyskusyjne, gdzie będzie można zarówno umieścić informację, że u mnie to wygląda tak. Czyli pokazać moje, u mnie narzędzia są takie i takie, ale też i zobaczyć inne narzędzia. Ja postaram się z tego skorzystać. (IDI6)

Takie forum do wymiany wiedzy i doświadczenia jak najbardziej. (IDI14)

Baza z przykładowymi narzędziami i możliwość generowania narzędzi przy pomocy kreatora również jest oceniana bardzo pozytywnie (np. FGI1), zarówno przez nauczycieli, jak i dyrektorów. Badani wskazywali, że istotne jest także, aby w trakcie wyboru konkretnych narzędzi, nauczyciele mogli skonsultować się z doradcą oraz otrzymali informacje, w jaki sposób mogą narzędzia wykorzystać.

No to tak jak z kawą. Wybierzesz, masz tyle, zdecydujesz się na tą. A jak nie jesteś pewna, to się zapytasz sprzedawcy. (FGI3, R1)

Dostępne narzędzia badawcze, ale również te ogólniejsze [informacje – przyp.aut.] dotyczące już sposobu konstruowania narzędzi oraz zasad ich wykorzystania i prowadzenia badań. (IDI12)

Nauczyciele wyrażają obawy co do kwestii przejrzystości interfejsu (jest to chyba niewyrażona wprost niska ocena własnych kompetencji w korzystaniu z nowych technologii komunikacyjnych)

Projekt, aby był faktycznie użyteczny, nie powinien być skomplikowany technicznie i nawigacyjnie.

Dla mnie może osobiście chyba najtrudniej dostępnym są te platformy takie, tam się zalogować. (FGI2, R4)

Dla mnie jest to rzecz nowa, nie wiem jak się zalogować, jak wchodzić, [...] trzeba to jakoś oswoić. (FGI2, R1)

Jest to jednocześnie kluczowy czynnik mogący przekonać nauczycieli. (FGI2, R1)

Pewne kontrowersje pojawiają się przy opisie bazy danych z badań edukacyjnych.

Uczestnicy FGI3, jako źródło przydatnych dla nich danych, początkowo wymieniają jedynie wyniki ewaluacji zewnętrznej. Po naprowadzeniu przez moderatorów na możliwość wykorzystywania ogólnopolskich badań edukacyjnych (prowadzonych np. przez Instytut Badań Edukacyjnych), stwierdzają, że jedynie w pewnym stopniu mogą być one przydatne, nie potrafią jednocześnie wskazać żadnych konkretnych sposobów ich wykorzystywania w działalności badawczej, działalności szkoły. W grupie FGI2 respondenci akceptują również, zasugerowany przez moderatora, pomysł na wykorzystanie tych danych jako punktu odniesienia do oceny zjawisk zachodzących w ich placówkach. Natomiast dużo bardziej istotne są dla badanych wyniki badań, prowadzonych w innych szkołach przez nauczycieli. Takie badania mogłyby być dla nich bazą dobrych praktyk.

Mi się wydaje, że takie badanie jak ja zobaczę, że taki problem był w innej szkole jak ja mogę się zasugerować (...) może podobne rozwiązanie, nawet rozwiązanie problemu później po przeprowadzonym badaniu. (FGI3, R2)

Podobnie wiedza z badań na poziomie ogólnym została uznana przez uczestników FGI2 za potencjalnie użyteczną. Również jeden z dyrektorów zwraca uwagę na przydatność ogólnopolskich badań.

Na pewno pokazanie wyników badań, jakie są wyniki badań, co można badać, w jaki sposób skorzystać to też pokazuje troszeczkę szerszy horyzont. A nie tylko dyrektor czasami jak koń z kłapkami na oczach, odbija się tylko od bata. Horyzont powinien być jednak szerszy. (IDI6)

Badani zwracają uwagę, że cenne byłoby wprowadzenie na platformie możliwości filtrowania wyników po wielkości miejscowości czy typie szkoły.

Umieszczanie wyników badań dotyczących konkretnych szkół jest postrzegane jako kontrowersyjne – uczestnicy obawiają się tworzenia rankingów.

Będzie wyścig szczurów. (FGI2, R3)

Ja się boję, że znając nauczycieli, zobaczą, u nas tak wyszło, trzeba dołożyć [...] nie do końca jestem tym zamieszczaniem wyników zachwycona. (FGI2, R5)

Przed takim zagrożeniem chroniłoby pokazywanie wyników na poziomie zbiorczym, nie pojedynczych szkół lub placówek. Z drugiej strony, część badanych w tej samej grupie fokusowej zgadza się z ideą udostępniania wyników badań ze swoich szkół jako źródła inspiracji.

Jeżeli robimy badania, to po to żeby się tym podzielić z innymi, żeby ktoś miał z tego jakąś korzyść, jakieś doświadczenie dla siebie [...] to może służyć ku refleksji, ku jakiejś poprawie. (FGI2, R2)

W grupie FGI2 pojawiła się uwaga, że w propozycji „Laboratorium Mikrobadań IBE” nie ma wskazania na udostępnianie dobrych praktyk, których ewidentnie badani oczekują.

4.8.14. Wizja projektu wspierającego mikrobadań

W tej części opracowania zostały zebrane postulowane przez badanych cechy idealnego projektu wspierającego mikrobadań w polskich szkołach. Opis zostanie przedstawiony w logice wątków, wynikających z pomysłów uczestników grup fokusowych, uzupełnionych inspiracjami od dyrektorów i wnioskami badawczymi. Ogromna część przedstawionych tu postulatów wykracza poza założenia projektu IBE, zostały one jednak przywołane w celu pokazania potrzeb i oczekiwań nauczycieli i dyrektorów w obszarze realizacji działań analityczno-badawczych.

Opisując idealny projekt badani odnosili się do pięciu obszarów wsparcia:

1. metodologicznego,
2. analitycznego,
3. prawnego,
4. merytorycznego,
5. wsparcia w implementacji zmiany.

W kolejnym kroku przedstawione zostaną propozycje sieciowania pomiędzy użytkownikami, struktury strony internetowej oraz jej popularyzacji.

4.8.14.1. Wsparcie metodologiczne

Dostęp do projektów badań i narzędzi

Uczestnicy odwołują się tutaj do założeń „Laboratorium Mikrobadań IBE”, podkreślając, że same narzędzia (np. przykłady ankiet czy wzory narzędzi metod alternatywnych) nie wystarczą: kluczowe jest zamieszczanie ich wraz z przykładami i wskazaniem, przy jakich problemach badawczych będą się sprawdzać, opisami doświadczeń osób, które korzystały z tych narzędzi (FGI5).

Pomysł na zamieszczenie banku pytań – zarówno do wykorzystania we własnych narzędziach, jak i jako inspiracja pojawił się w kilku grupach. Taki bank pytań mógłby być uporządkowany w logice jakichś obszarów, np. relacji pomiędzy kluczowymi interesariuszami: szkoła a rodzice, szkoła a uczniowie itp. (FGI5).

Na poziomie wniosków możemy zasugerować uporządkowanie danych zgodnie z wymaganiami zawartymi w załączniku do Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z października 2009 roku – ten dokument strukturyzuje myślenie nauczycieli o ewaluacji i obejmuje wszystkie kluczowe obszary życia szkoły. Ponadto, ewaluacja wewnętrzna jest często przygotowywana jako kontrargument dla ewaluacji zewnętrznej (bądź też pracownicy kuratoriów oczekują zgodności tematycznej ewaluacji wewnętrznej z załącznikiem, por. np. FGI5, IDI4).

Idealne wsparcie metodologiczne powinno oszczędzać pracę nauczycielom-badaczom, być elastyczne i zabezpieczyć poprawność metodologiczną prowadzonych badań.

Chodzi o to, że mamy z tego korzystać. Jeżeli ja sobie ściągnę ankietę dla uczniów, sobie zmienię w nagłówku szkoła i tak dalej. Żeby ja mogła to sobie wykorzystać. Bo to ma być przykładowe, to nie ma być sztywno narzucone. I ja uważam, że to by było z dużą korzyścią. Sami nie tworzyliby czegoś, czego nie umieją, ale wykorzystaliby materiały naprawdę im przydatne, niezbędne i nie byłoby w tym błędu. (FGI8, R3)

Przechodząc do konkretnych propozycji, uczestnicy sugerują wprowadzenie systemu podpowiedzi, wspomagającego tworzenie pytań i kafeterii – zasady, najczęściej popełniane błędy, na co zwrócić szczególną uwagę. Taki system powinien zawierać przykłady dobrych projektów badawczych wraz z wyszczególnieniem doświadczeń innych nauczycieli, realizujących te projekty (FGI5). Dodatkową funkcjonalnością kreatora narzędzi byłoby tworzenie narzędzi graficznych, edytor tzw. narzędzi alternatywnych (tarcza strzelnicza, balon) wraz z opisami, jak z nich korzystać.

No na przykład tarczę. Mogłaby być taka do powielania dajmy na to, bo można wykorzystywać w różnych badaniach. Można samemu [robić], tylko to jest też taka strata czasu, bo można w tym czasie, zamiast rysować, to można zbierać badania. (FGI3, R3)

Całość powinna być napisana zrozumiałym dla nauczyciela językiem.

Badani oczekują propozycji od nauczycieli dla nauczycieli; od praktyków, a nie akademików.

Gdybym wiedziała, że to zostało umieszczone przez kogoś, kto z tego korzystał. (FGI2, R1)

Konsultant

W kilku grupach fokusowych pojawiło się wskazanie na doradcę – specjalistę, który *podpowie, sprawdzi ankietę, zareaguje* (FGI5). Jak wskazują uczestnicy grupy FGI1, dla nauczycieli bardzo ważne są podpowiedzi wskazujące, w jaki sposób prowadzić badania w obszarze poszczególnych wymagań (warto zwrócić uwagę na posługiwanie się przez nich językiem przywoływanego Rozporządzenia).

Konsultacje mogą być formą rozmowy ze specjalistą za pomocą czatu, komunikatora internetowego, e-maila lub telefonu w określonych godzinach.

Istotne jest, aby nauczyciele mogli uzyskać propozycje sposobu prowadzenia badań i sugestie metod, którymi mogą się posłużyć w danym temacie. Ponadto, nauczyciele liczą na wsparcie w zakresie konsultacji stworzonych narzędzi badawczych, kluczowych pytań, tworzenia raportów, interpretacji wyników oraz sposobu prowadzenia badań (FGI1).

Jeden z dyrektorów dodaje, że ważne byłoby wspieranie nauczycieli w prowadzeniu badań, które mogłoby działać na zasadzie *telefonu do przyjaciela, żeby można było kompetentną osobę o coś zapytać*. Jak mówi:

Telefony, maile, zapytania, jak to robić, czyli jak to robić, czy to jest dobrze, czy to jest źle po prostu. Nie ma osoby, której można zapytać. My nie mamy się do kogo w ogóle zwrócić. (IDI2)

Zewnętrzny lider badania

Pojawiła się koncepcja wyznaczenia lidera badania – osoby z zewnątrz. Taki lider byłby osobą, która pokaże jak robić dobre badania, na poziomie makro, mezo i mikro. Jego rolą byłoby wskazanie kierunków, pokazanie sposobów działania, a następnie wycofanie się i monitorowanie samodzielnych działań nauczycieli. Ważne dla nauczycieli jest to, żeby taka osoba byłaby z zewnątrz. W ten sposób nauczyciele czuliby większy respekt (niż wobec koordynatora – nauczyciela ze szkoły) i motywację do działania. Rozmówcy są również przekonani, że zewnętrzny koordynator badania nie będzie miał problemu z wyznaczaniem zadań dla nauczycieli-badaczy.

Powinna być jakaś osoba oddelegowana, która już pracuje tą metodą ewaluacji do innej szkoły, która nie ma zielonego pojęcia, zrobić tam rewolucję, pokazać jak się pracuje, taki lider na jakiś czas, na jakąś delegację, na jakiś okres, potem zostawić i monitorować jak oni sobie tam radzą. Taka osoba nie ma skrępowania, żeby coś zlecić innej, tak jak to było, też się pokazało, że my nie odezwiemy się do kolegi, bo zaraz będzie atak na to, że kolejna robotka. (FGI3, R1)

Lider byłby ekspertem od metodologii, ale jednocześnie praktykiem – jak wskazywali niektórzy dyrektorzy (np. IDI14), mógłby to być doświadczony nauczyciel-badacz.

Chodzi o te narzędzia badawcze. Żeby umiała analizować to i nas ukierunkować, ale taka osoba dobrze żeby miała znajomość typowo zawodową. Ale żeby ta osoba była praktykiem. Dokładnie doprecyzuje. Jest problem i nie bardzo wiadomo jak to ugryźć. (FGI8, R3)

Potrzebni są tacy ludzie, którzy będą wspierać tych badaczy i pokażą, że to działa. (FGI5, R1)

4.8.14.2. Wsparcie analityczne

Badani wykazali, że wsparciem byłyby wskazówki analityczne, *żeby się nauczyć, co trzeba zawrzeć w analizie (FGI5, R3).*

Warto zauważyć, że przedstawione przez nauczycieli raporty z badań wskazują na duże deficyty w tym zakresie. Takie wsparcie mogłoby zawierać zestaw zasad, rodzaj tutoriala jak prawidłowo formułować wnioski. Mogłoby to być powiązane z bazą, w której udostępniane są przykładowe narzędzia badawcze. Do każdego z nich dołączona byłaby odpowiednia matryca lub dokument w arkuszu kalkulacyjnym, z możliwością wprowadzania danych i następnie dokonywaniem obliczeń (FGI2).

Gdyby na przykład baza była stworzona, na przykład w Excelu. Jest tabelka, są pytania, ankieta była przeprowadzana i do tego jest stworzona właśnie taka excelowa, że jak ja wpiszę sobie wyniki, to ona mi zrobi całą analizę w takim sensie, że kołowym czy słupkowym (...) Procentowo oblicza, automatycznie. (FGI8, R3)

4.8.14.3. Wsparcie prawne

W jednej z grup pojawiła się potrzeba konsultacji z zakresu prawa oświatowego. Badani sformułowali propozycję funkcjonowania w ramach projektu wsparcia szkół w działalności analityczno-badawczej rodzaju konsultanta, „wizytatora on-line”, który informowałby, czego nadzór będzie oczekiwał od szkoły, jak przygotować badanie/zmianę z formalnego punktu widzenia (FGI5). Zapotrzebowanie na takie wsparcie pojawia się także w wypowiedziach dyrektorów.

Prawo oświatowe, prawo budowlane, prawo finansowe itd. itd., ogrom tego wszystkiego i gdyby nie to, mówię o sobie, gdyby nie mądre... typu niezbędnik [...] itd. i prawo oświatowe, różnego rodzaju materiały, byłyby na prawdę kłopot. Dlatego że czasami dyrektor potrzebuje przegadać nawet, podzielić się z kimś, brakuje takiego forum, takiego miejsca. (IDI5)

4.8.14.4. Wsparcie merytoryczne

Badani wskazują, że w projekt można wpisać udostępnianie wiedzy pedagogicznej: co zrobić, żeby działania wychodziły, jak – wykorzystując dostępną wiedzę pedagogiczną – dobrać optymalne działania do zdiagnozowanej sytuacji (FGI5). Taka wiedza mogłaby być przedstawiona choćby w zarysie, najlepiej napisana przez nauczycieli a nie akademików, podzielona na typy szkół (FGI7).

Uczestnicy podkreślają, że baza wiedzy powinna być ułożona w logice problemów badawczych. Korzystanie z niej ułatwiłaby wyszukiwarka tematów badawczych (FGI2).

Badani zwracają uwagę na konieczność dobrej organizacji materiału i jego merytorycznej kontroli (gdyby badania miały być zamieszczane przez nauczycieli, to myślenie powinno być modelowane przez udział w szkoleniu „Nauczyciel-badacz”).

Pogrupowane różne problemy, jak lepiej kontrolowane, żeby nie było śmieci. (FGI5, R3)

W dwóch grupach pojawiła się ponadto propozycja organizowania dobrowolnych spotkań nauczycieli-badaczy z danej okolicy, podczas których byłyby poruszane konkretne problemy czy tematy badań.

Mogłyby być organizowane takie spotkania, przede wszystkim dla badaczy i dla grup, ale nie takie czterodniowe wyjazdy, bo nam to nie jest potrzebne.(...) Dwugodzinne, dwu i pół godzinne, ale na konkretny temat. I badacz mógłby wybrać, czy w takim spotkaniu chciałby uczestniczyć. Na konkretny obszar albo na konkretne wyniki badań. Na przykład mnie interesuje współpraca z rodzicami, ten obszar mnie interesuje i ja spotkam się w grupie, którą też ten obszar interesuje.(FGI8)

Wątek ten pojawia się również w grupie FGI1, w której pojawiły się wskazania na wyjazdowe, jednodniowe, międzyszkolne spotkania grup nauczycieli prowadzących ewaluację w szkołach, np. biorących wcześniej udział w szkoleniu „Nauczyciel-badacz”. W ten sposób nauczyciele mieliby okazję do dzielenia się doświadczeniem i wspólnego rozwiązywania problemów. Spotkania mogłyby być traktowane jako kontynuacja szkoleń dla osób zainteresowanych badaniami w szkole (FGI1) i jako forma wsparcia dla nauczycieli prowadzących badania. Rolą takich grup mogłaby być wymiana doświadczeń z realizacji badań, wspólna praca nad nowymi projektami w konkretnych obszarach tematycznych, dyskusja o problemach w realizacji. Wypracowane projekty mogłyby potem zasilić bazę dobrych praktyk. Dodatkowym wsparciem byłoby stworzenie bazy nauczycieli prowadzących badania.

4.8.14.5. Wsparcie w implementacji zmiany

Jak wskazywane było powyżej, badani zauważyli, że w założeniach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nie ma udostępniania dobrych praktyk, które badani zgodnie uważają za bardziej wartościowe od samych danych.

30% dzieci doświadczyło przemocy – to nie jest dla mniej najistotniejszą wiadomością, natomiast chciałabym wiedzieć, co zrobiliście, żeby to naprawić, żeby to polepszyć. (FGI2, R1)

Baza dobrych praktyk pomogłaby przekonująco określać celowość działań. Zdaniem uczestników case study ze szkół, gdzie analogiczne zmiany się udały, stanowiłyby dużą pomoc (FGI5).

Sposobem na wsparcie wdrażania zmian byłoby przeprowadzenie szkoleń dla większej liczby nauczycieli i rady pedagogicznej, w celu uświadomienia innym potrzeby przeprowadzania ewaluacji w szkołach. W ramach szkolenia istotne jest przedstawienie praktycznych przykładów i dobrych praktyk prowadzenia ewaluacji. Ważne jest wsparcie w motywowaniu innych nauczycieli oraz przedstawienie wartości ewaluacji w środowisku szkolnym.

Równie istotne dla nauczycieli jest zachęcenie i przygotowanie dyrektorów szkół do wykorzystywania wyników ewaluacji. Nauczyciele zwracają uwagę na to, że wdrażanie wyników badań jest odpowiedzialnością dyrektorów, której ci często nie podejmują. Obniża to u nauczycieli poczucie sensowności wykonywanych badań. Cykliczne spotkanie z dyrektorami pokazujące ich rolę w ewaluacji szkoły oraz sposoby wykorzystania rekomendacji z przeprowadzonych badań byłyby, w opinii badanych nauczycieli, bardzo wartościowym wsparciem (FGI1).

Kolejny pomysł na wspomaganie realizacji planowanego projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” to dostępne na stronie laboratorium narzędzia do prowadzenia szkoleń z zakresu przygotowania, realizacji i analizy wyników badań, realizowanych w szkole – np. konspekt spotkania z radą pedagogiczną, gotowa prezentacja w formacie PowerPoint, filmy (FGI3).

Nauczyciele zwracają również uwagę na potrzebę prowadzenia spotkań z organami prowadzącymi, szczególnie z jednostkami samorządu terytorialnego. Spotkania mogłyby stać się okazją do promocji podejścia do ewaluacji jako do narzędzia rozwoju szkół.

W dyskusji nad wspomaganiami zmiany powraca temat konsultacji. Nauczyciele widzieliby chętnie takiego doradcę, który przez telefon lub Internet zasugerowałby optymalne rozwiązanie.

Właśnie u mnie się pojawił problem z tym dowożeniem [dzieci do szkoły]. I dzwonię sobie do takiego konsultanta i chciałabym zbadać właśnie, mówię, jak przebiega proces bezpieczeństwa w czasie dowożenia. Proszę mi doradzić, jaką metodą, w jaki sposób, konkretnie. [formą konsultacji mógłby być] Rodzaj czatu na przykład, że siedzi ekspert i można mu zadawać pytania i od razu odpowiada i różne osoby z tego korzystają. Wiadomo, że w określonej porze można się zalogować i wtedy będzie ekspert i wtedy będzie odpowiadał na pytania.

Konsultant to mi się kojarzy właśnie z telefonem. Jestem z takiej i takiej szkoły, mam taki problem, proszę mi doradzić, tak jak w sklepie, proszę mi doradzić jaką metodą, jak to najlepiej sprawdzić, żeby osiągnąć to i to. (FGI3, R1)

4.8.14.6. Sieciowanie pomiędzy nauczycielami

We wszystkich grupach pojawił się nacisk na możliwość wymiany informacji, konsultacji, zadawania pytań, przykładowo w postaci forum (np. FGI5). Ważnym obszarem wsparcia może być umożliwienie wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami, zarówno w postaci omawianych wyżej grup wsparcia, jak i komunikacji on-line. Konsultacje nauczyciel-nauczyciel mogą przynieść praktyczne wskazówki, dotyczące realizacji badań w szkole i możliwych rozwiązań zidentyfikowanych problemów. Dzięki temu nauczyciele mogą dzielić się swoimi doświadczeniami, związanymi z zastosowaniem konkretnych metod badawczych i sposobem prowadzenia badań oraz ich adekwatności w danym typie szkoły i środowisku. Umożliwi to również dzielenie się problemami i wzajemną pomoc w ich rozwiązaniu.

Wśród propozycji sposobów wymiany doświadczeń nauczyciele wymieniają forum oraz stronę internetową. Jednak w stosunku do pierwszej formy są stosunkowo krytyczni – część z nich uważa, że forum mogłoby nie spełnić swojego zadania z uwagi na małą aktywność uczestników. Dodatkowo forum powinno być moderowane przez ekspertów:

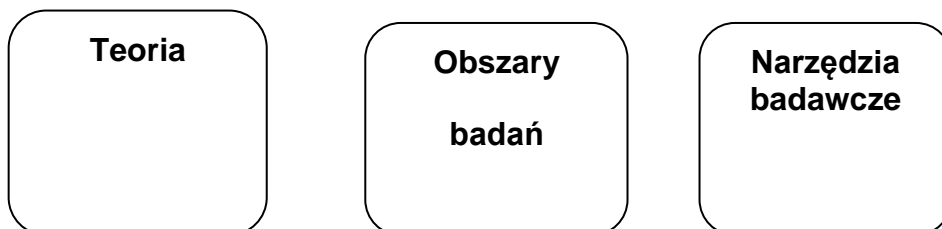
Często kontrolowane, administrator, często musi kontrolować. Czyli jeden z tych komputerów powinien mieć jakiś nadzór, sprawdzać tak. Bo wiadomo, że słowa kluczowe, które są tam wrzucane, nie sprawi to, że ktoś tam zamieści informację nieprawdziwą. Bo wiadomo, że ktoś się zapyta, drugi poda, trzeci coś jeszcze doda i okaże się, że to jest zupełne. To ma być wymiana realnej wiedzy. (FGI8, R3)

W opinii nauczycieli funkcję taką – alternatywnie wobec forum – może spełnić strona internetowa z bazą dobrych praktyk (FGI1) i narzędzi: *Żeby na tej stronie internetowej były kontakty do osób, z którymi możemy się kontaktować (FGI8, R3).*

Na poziomie rekomendacji można stwierdzić, że być może lepszą od klasycznego forum byłaby aplikacja oparta na systemie portalu społecznościowego, indywidualizującego przekaz (każdy użytkownik ma swój unikalny profil) i zintegrowanego z innymi kanałami komunikacji, np. pocztą elektroniczną.

4.8.14.7. Struktura strony

Uczestnicy sugerują podzielenie materiału na trzy elementy:



Te trzy elementy powinny być wzajemnie połączone – przykładowo: przeglądając obszary badań, powinno się znajdować odnośniki do teorii pedagogicznej i narzędzi/opisów projektów badawczych.

Koniecznym elementem strony byłaby wyszukiwarka z możliwością zakładania różnych filtrów, dotyczących cech szkoły i miejscowości. (FG17) Całość powinna być dostosowana do typów szkół. Ponadto warto, aby była ona tworzona przez ekspertów-praktyków w dziedzinie diagnozy, ewaluacji i badań oświatowych. Może zawierać przydatne linki do publikacji na temat ewaluacji, diagnozy, ale tylko te sprawdzone przez specjalistów. Istotne jest również, aby informacje zamieszczane w bazie wiedzy były skondensowane, konkretne i praktyczne.

Jeśli ja wiem, że w tym roku mamy priorytetowo jakiś obszar. To ja wchodzę na tą stronę, szukam z tego obszaru i w tym obszarze mam przykładowe narzędzia, opis tego obszaru, co ja tam powinnam badać, pytania kluczowe.

I chodzi o to, aby te wiadomości nie były tak rozbudowane teoretycznie, ale żeby były konkretne. Nie żeby ktoś opisał w dwóch, trzech stronach i ja sobie wydrukuję tą ewaluację i czytam. I właściwie by wystarczyło żeby ktoś w trzech konkretnych zdaniach napisał po co, na co i do czego to służy. (FG18, R3)

4.8.15. Implementacja projektu wspierającego mikrobadań

Jak zachęcić nauczycieli do korzystania z takiego systemu wsparcia?

Uczestnicy sugerowali organizację „marketingowych” działań wokół projektu, w szczególności pokazanie nauczycielom, jak badania mogą przekładać się na życie szkoły.

Zdaniem badanych nauczycieli, kluczem jest rozpoczęcie „kampanii” od dyrektorów. Kolejnym pomysłem na skuteczną implementację było „pokazanie, że to działa” – za pośrednictwem osób z zewnątrz, które przyjadą do szkoły z gotowym narzędziem wspierającym i pokażą, jak ono działa, z wykorzystaniem konkretnych przykładów. Ostatnim czynnikiem, na który badani zwrócili uwagę, jest upowszechnienie dostępu do narzędzia internetowego. Uczestnicy wskazują, że taki projekt ma szanse powodzenia, jeśli dostęp do niego będą mieli wszyscy nauczyciele prowadzący badania. Na ten sam aspekt zwracają uwagę inni badani: kluczem jest dostępność takiego wsparcia – powinno ono być darmowe, ale przeznaczone tylko dla nauczycieli, a nie np. dla uczniów. (FG17)

Jak jeszcze zachęcić do korzystania z takiego wsparcia?

Szkoleniami kaskadowymi, linkami na stronie wydawnictw, bezpośrednimi działaniami – e-mail do szkoły, ogłoszenia umieszczane w pokojach nauczycielskich, a także pozycjonowanie strony Laboratorium w wyszukiwarkach i wysłanie bezpośrednio do szkół „żywego emisariusza”:

Pojawia się fizycznie osoba, która jest badaczem z innej szkoły, założymy. I sama opowiada jak fajnie, jak dobrze poszły te badania w ich szkole, bo na przykład zrobiono to tak i tak. I przekonuje, że to takie proste, takie łatwe, że całe grono było zaangażowane. (IDI14)

4.9. Wnioski i rekomendacje

Poniżej przedstawione zostały kluczowe wnioski, odnoszące się do pytań badawczych oraz zaproponowane przez badaczy rekomendacje wynikające z wniosków. Ze względu na fakt, że prezentowane badania kończą realizację projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE” poniższe rekomendacje adresowane są (oprócz innych projektów IBE) do podmiotów obecnie realizujących systemowe działania służące wspieraniu aktywności badawczo-analitycznej w polskich szkołach (np. programy i projekty Ośrodka Rozwoju Edukacji – Program Wzmocnienie Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego czy projekt System doskonalenia nauczycieli, oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół) lub planują w przyszłości realizować wsparcie szkół w tym zakresie. Drugi typ rekomendacji adresowany jest dla samych dyrektorów szkół i nauczycieli prowadzących badania we własnych klasach i szkołach.

Tabela 23. Zestawienie kluczowych wniosków oraz rekomendacji z badania

Pojęcia związane z prowadzeniem mikrobadań w szkołach	
Wniosek	Rekomendacja
<p>Termin „mikrobadań” budzi pozytywne skojarzenia, utożsamiany jest z użytecznymi badaniami prowadzonymi na małą skalę, które nie generują nadmiernej pracy oraz nie są zbiurokratyzowane.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto wykorzystać potencjał, jaki niesie termin mikrobadań i promować go w szkołach, wspierać tworzenie kultury badań własnych w szkołach.</p>
<p>Termin mikrobadań rozumiany jest przez nauczycieli i dyrektorów jako działania badawcze prowadzone w wąskim zakresie, realizowane indywidualnie przez nauczycieli dla doskonalenia własnej pracy. Nie jest utożsamiany z badaniami ogólnoszkolnymi.</p> <p>Wsparcie, jakiego potrzebują szkoły w zakresie prowadzenia badań, wykracza poza indywidualny poziom nauczyciela czy zespołów i dotyczy także badań ogólnoszkolnych.</p> <p>Jednym z warunków sukcesu projektów wspierających badania w szkołach wydaje się połączenie poziomów makro i mikro. Tego też oczekują badani – nie wsparcia skoncentrowanego jedynie na samych mikrobadań, ale takiego, które pozwoli na wpisanie mikrobadań w system projektów ogólnoszkolnych.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto zadbać o promowanie mikrobadań w szerszym rozumieniu niż to, które przedstawiają badani nauczyciele. Prezentowanie szkołom mikrobadań jako badań, których cechą wyróżniającą jest mała skala i użyteczność, jest atrakcyjne dla potencjalnych realizatorów, co nie wyklucza ich realizacji na 3. poziomach (mikro, mezo i makro).</p> <p>Jednocześnie w promowaniu mikrobadań ważne jest dbanie o:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zachowanie autonomii badań nauczycielskich, ■ włączanie mikrobadań w systemowe działania służące rozwojowi w szkołach,

		<ul style="list-style-type: none"> ■ włączenie mikrobadań w procesy edukacyjne (jako istotnego elementu ich planowania i realizacji działań edukacyjnych).
Działalność analityczno-badawcza w szkołach		
	Wniosek	Rekomendacja
	<p>Nauczyciele w badanych szkołach prowadzą przede wszystkim badania na poziomie całej szkoły. Zdecydowana większość badań ma charakter ewaluacji wewnętrznej. Przy określaniu tematu badań dominuje język zaczerpnięty z Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym z 2009 roku. Brakuje przełożenia pojemnych i ogólnych kategorii zapisanych w tym dokumencie na poziom szkoły i jej specyfiki (czyli brakuje skonkretyzowania tematu badania). Ta logika projektowania ewaluacji świadczy o niezrozumieniu istoty ewaluacji wewnętrznej i w efekcie prowadzi do realizacji badań, których często jedynym celem jest udokumentowanie wypełnienia obowiązku nakładanego przez nadzór pedagogiczny (i w rezultacie realizacja dodatkowych działań, które nie są postrzegane jako użyteczne).</p> <p>Niepokoi również zbiurokratyzowanie ewaluacji wewnętrznej, która w swej istocie powinna być autonomiczną decyzją szkoły. Tymczasem zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy mówią o naciskach ze strony kuratorium na realizację badań w konkretnych, wskazanych im obszarach (zgodnych z treścią załącznika do Rozporządzenia dotyczącego nadzoru pedagogicznego i aktualnymi priorytetami MEN).</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto w ramach projektu pomyśleć o wzmocnieniu świadomości prawnej relacji pomiędzy ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną. Dać dyrektorom wiedzę, która pozwoli na odrzucanie często nieuzasadnionych żądań wizytatorów ds. kontroli (realizacji ewaluacji wewnętrznej szkół w obszarze który aktualnie jest priorytetowy).</p> <p>Warto wyniki tego badania przekazać kuratoriom i tym samym prowadzić dyskusję na temat wartości i celów ewaluacji wewnętrznej, oraz wzajemnych relacji pomiędzy ewaluacją wewnętrzną a zewnętrznym nadzorem pedagogicznym.</p>
	<p>Działalność badawcza na poziomie zespołów w zdecydowanej większości przypadków ogranicza się do działań monitorujących i tworzenia ilościowych zestawień. Zespoły nauczycielskie w badanych szkołach zajmują się analizą wyników egzaminów zewnętrznych oraz monitorowaniem realizacji podstawy programowej (jako temat ewaluacji wewnętrznej w szkole), prowadzą też różnego rodzaju testy diagnostyczne wiedzy i umiejętności uczniów. Do rzadkości należą badania o charakterze jakościowym,</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto, aby na stronach internetowej projektów wspierających działalność badawczą w szkołach znalazła się baza projektów badawczych, którą można między innymi przeszukiwać według skali /poziomu badania (mikro, mezo, makro). Istotne jest zgromadzenie zbioru przykładowych projektów, realizowanych na poziomie zespołów nauczycielskich.</p>

	<p>wynikające z faktycznych potrzeb danego zespołu.</p>	<p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>Animowanie prowadzenia badań jakościowych w zespołach nauczycielskich, które dostarczą nauczycielom użytecznych informacji o ich pracy jest wskazanym działaniem. W większych szkołach dobrą praktyką mogłoby być na przykład prowadzenie równoległych badań przez różne zespoły przedmiotowe lub klasowe (badań wynikających ściśle z potrzeb tych zespołów), które złożą się na ewaluację wewnętrzną szkoły.</p>
<p>Metodologia prowadzenia badań w szkołach</p>		
	<p>Wniosek</p>	<p>Rekomendacja</p>
	<p>W szkołach uczestniczących w badaniu działalność badawcza opiera się przede wszystkim na ilościowych metodach zbierania danych. Ponadto dane zebrane metodami jakościowymi są zwykle analizowane ilościowo. Nieliczne szkoły zdecydowały się na realizację badań jakościowych na poziomie makro.</p> <p>Metody jakościowe oraz tzw. metody alternatywne są w większości szkół postrzegane jako przynależne do badań na poziomie mikro.</p> <p>Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ braku umiejętności stosowania i analizy metod jakościowych, ■ braku zaufania do własnej wiedzy i umiejętności, ■ niskim poziomie zaufania nauczycieli i dyrektorów do wiarygodności metod jakościowych 	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Wartościowe byłoby wsparcie szkół w zakresie prowadzenia badań z wykorzystaniem jakościowych metod badawczych, na przykład poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zamieszczenie na stronach internetowych bazy wiedzy o jakościowych metodach badawczych (opis metod, przykłady zastosowania, vademecum konstruowania narzędzi, „abc” analizy danych, etc.), w formie tekstów i środków audiowizualnych (prezentacji, filmów, symulacji), ■ zachęcanie nauczycieli do dzielenia się na stronie (platformie) dobrymi praktykami realizacji badań jakościowych w swoich szkołach, ■ stworzeniu aplikacji ułatwiających kreowanie narzędzi (np. generator dyspozycji do obserwacji, narzędzia „alternatywne”), gdzie tworzeniu narzędzi towarzyszą krótkie, praktyczne instrukcje. <p>Można też pomyśleć o innych działaniach (które rekomendowali sami badani) – oferowanie szkoleń z zakresu tworzenia narzędzi badawczych i analizy danych jakościowych i/lub wydanie publikacji –</p>

		<p>praktycznego przewodnika po jakościowych metodach badawczych, z których mogłyby korzystać szkoły.</p> <p><u>Dla dyrektorów:</u></p> <p>Ważne, aby dyrektorzy zachęcali swoich nauczycieli do sięgania także po jakościowe metody badawcze (w ten sposób może następować „dowartościowanie” tych metod w szkole). Na przykład wykorzystanie i modyfikacja na potrzeby ewaluacji wewnętrznej ogólnodostępnych narzędzi ewaluacji zewnętrznej.</p>
	<p>Dominującym narzędziem badawczym jest ankieta. Niestety nauczyciele popełniają szereg błędów na etapie konstruowania tego narzędzia i analizy danych. W efekcie otrzymywane są odpowiedzi, mogące prowadzić do wyciągania fałszywych wniosków.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Pożytecznym rozwiązaniem pomagającym nauczycielom w przygotowywaniu ankiet, mógłby być generator służący do stworzenia i wydruku gotowej ankiety. Tego typu aplikację warto wzbogacić o moduł analizy danych – wprowadzone do bazy wyniki (prezentowane w formie wykresów i przejrzystych zestawień) oraz praktyczne porady, które towarzyszyłyby użytkownikowi (np. opis typów pytań, zasady kodowania odpowiedzi).</p> <p>Warto rozważyć wsparcie szkoleniowe (np. w formie e-szkoleń) w zakresie analizy danych.</p> <p><u>Dla dyrektorów szkół i nauczycieli:</u></p> <p>Zastanawiając się nad wykorzystaniem ankiety w badaniu, warto odpowiedzieć sobie na pytanie czy informacje, które zamierzamy w ten sposób zebrać, można zgromadzić przy użyciu innych – prostszych (w konstruowaniu i analizie) metod. Zgodnie z założeniem badań w działaniu (<i>action research</i>) oraz potrzebami samych badanych warto wybierać takie metody badawcze, które pozwolą nam odpowiedzieć na postawione pytania badawcze a jednocześnie będą łatwe do zastosowania przez nauczycieli, dzięki włączaniu pytań do codziennej praktyki (badanie jako integralny element procesu edukacyjnego a nie osobne działanie).</p>
	<p>Nauczyciele stosują triangulację – przede wszystkim źródeł danych, ale również, choć rzadziej – metod badawczych. Jest to powszechne działanie.</p>	<p><u>Dla dyrektorów i nauczycieli:</u></p> <p>Utrzymanie dobrej praktyki różnicowania metod i źródeł danych w prowadzonych badaniach, jest istotnym działaniem. Warto zadbać nie tylko o zbieranie danych</p>

		ilościowych, ale również – w celu lepszego zrozumienia sytuacji – pogłębianie wiedzy przy użyciu metod jakościowych.
	<p>Nauczyciele uczestniczący w badaniu mają trudności z konceptualizacją badania (niezależnie od tego czy jest to skala mikro, mezo czy makro). Najważniejszymi problemami są: formułowanie przedmiotu badania na zbyt ogólnym poziomie, brak pytań badawczych, ograniczanie się do pytań zamkniętych czy niezrozumienie roli kryteriów ewaluacyjnych.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Należy wspierać szkoły w tworzeniu użytecznych projektów badawczych, które pozwolą nauczycielom zdobyć wartościowe informacje na temat ich pracy i/lub funkcjonowania szkoły. Na przykład poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zamieszczenie bazy wiedzy o konceptualizacji badania na stronie (platformie) internetowej, powstałej w ramach projektu, ■ stworzenie aplikacji on-line do tworzenia projektów badawczych, ■ wsparcie w postaci konsultowania projektów badawczych. <p>Więcej na ten temat w rozdziale: Założenia teoretyczne projektu.</p> <p><u>Dla dyrektorów i nauczycieli:</u></p> <p>Projektując badanie należy zadbać o to, aby:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ temat badania dotyczył kwestii istotnych dla szkoły, ■ myśląc o celu badania dokonać refleksji nad powodem realizacji badania – do czego posłużą nam wyniki? ■ formułując pytania badawcze nie poprzestawać na odpowiedzi na pytanie „jak jest?”, ale – jeśli prowadzimy ewaluację – zastanawiać się także nad przyczynami, szukać wyjaśnień sytuacji i oceniać jakość działań.
Inicjowanie badań, zarządzanie procesem badawczym		
	Wniosek	Rekomendacja
	Z punktu widzenia nauczycieli prowadzących badania w szkołach kluczowe jest pozytywne nastawienie	<u>Dla projektów systemowych:</u> Do budowania w szkołach kultury

<p>pozostałych członków rady pedagogicznej. Tymczasem nauczyciele podchodzą zwykle do ewaluacji i szerzej – badań w szkole, jako do kontroli i dodatkowego obowiązku. Trudno realizatorom badań znaleźć wśród nich sprzymierzeńców. W takiej atmosferze ciężko jest nie tylko prowadzić badania, ale również wdrażać działania, zmierzające do poprawy jakości procesów edukacyjnych w szkole.</p> <p>Brak zaangażowania w pewnym stopniu wynika z postawy nauczycieli, którzy nie czują potrzeby zmian i weryfikacji swojej pracy, ale też nie mają świadomości potencjalnej użyteczności badań w pracy szkoły.</p>	<p>prowadzenia mikrobadań oraz podejmowania działań w oparciu o dane niezbędne jest zwiększanie świadomości wszystkich uczestników życia szkolnego na temat wartości mikrobadań (autonomia, użyteczność, demokratyczność) i konkretnych korzyści z ich prowadzenia. Badania powinny stać się regularną i powszechną praktyką nauczycieli, inspirować i pomagać we wprowadzeniu zmian (nie wszyscy muszą być włączeni do działań badawczych, ale powinni rozumieć potrzebę ich prowadzenia i czerpać z nich korzyści w stopniu, w jakim badania dotyczą ich pracy).</p> <p>W tym celu warto rozważyć:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ wspieranie nauczycieli–badaczy poprzez dostarczanie im materiałów/narzędzi do samodzielnego prowadzenia atrakcyjnych szkoleń z zakresu przygotowania, realizacji i analizy badań edukacyjnych (np. konspekty rad szkoleniowych, gotowe prezentacje w formacie PowerPoint, filmy), ■ prowadzenie takich szkoleń/spotkań (jak wyżej) dla rad pedagogicznych również przez zewnętrznych ekspertów – moderatorów. <p>Badani mocno podkreślali potrzebę kontaktu i wymiany doświadczeń. Warto zatem zadbać o sieciowanie nauczycieli-badaczy, czyli umożliwienie wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się od siebie, często osamotnionych w swoich szkołach nauczycieli-badaczy, poprzez organizowanie spotkań z udziałem innych nauczycieli zaangażowanych w badania. Na podstawie wypowiedzi badanych oraz doświadczeń z innych krajów²⁴ wydaje się to jednym z kluczowych warunków powodzenia realizacji mikrobadań w szkołach. Spotkania – jak zresztą proponują sami nauczyciele –</p>
---	---

²⁴ Przykładem mogą być projekty promujące i wspierające działalność badawczą w szkołach, jak prowadzony w latach 1972-1975 przez Johna Elliotta i Clema Adelmanna projekt *the Ford Teaching Project* (Elliott 1991).

		<p>mogłyby mieć charakter warsztatów, podczas których nauczyciele:</p> <ul style="list-style-type: none">■ wymieniałyby się doświadczeniami z realizacji badań,■ wspólnie pracowali nad projektami nowych badań w konkretnych obszarach tematycznych,■ dyskutowali o problemach. <p>Wypracowane w trakcie spotkań projekty mogłyby potem zasilać bazę dobrych praktyk dostępną na platformie.</p> <p>Wymianę doświadczeń ułatwiłoby również stworzenie na stronie (platformie) internetowej bazy nauczycieli-badaczy, umożliwiającej znalezienie innych nauczycieli, zajmujących się badaniami tak w okolicy, jak i na terenie całej Polski.</p> <p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>Inicjując proces badania w szkole, warto przede wszystkim zadbać o to, aby nauczyciele rozumieli potrzebę realizacji badań, z uwagi na ich użyteczność w codziennej pracy i aby zdjąć z badań odium zbiurokratyzowanego działania.</p>
--	--	--

	<p>Uwagę zwraca wyraźna dystynkcja pomiędzy poziomem mikro, kojarzonym przez nauczycieli z reakcją na konkretne potrzeby lub sytuacje a poziomem makro, traktowanym zazwyczaj jako narzucona czynność, niemające przełożenia na życie szkoły czy pracę nauczyciela, robiona „do segregatora”.</p> <p>Czynnikami różnicującym specyfikę pracy z projektami badawczymi jest przede wszystkim wielkość samej szkoły, w mniejszym stopniu etap kształcenia, charakterystyka miejscowości czy inne cechy strukturalne.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Ważne jest, aby projektowanie badań w skali makro odbywało się w demokratycznym procesie, nie zaś było decyzją narzuconą przez dyrektora, który powinien pełnić przede wszystkim rolę wspierającą i konsultacyjną (w przyjmowaniu takiej roli powinien też być wspierany). Ponadto istotne jest wsparcie dyrektorów w zakresie zarządzania procesem prowadzenia badań w szkołach, np. poprzez szkolenia lub coaching, których celem byłyby:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ praca nad umiejętnościami facylitatorskimi dyrektorów, ■ zwiększenie wiedzy dyrektorów z zakresu metodologii badań edukacyjnych. <p>Należy również rozwinąć kompetencje dyrektorów w zakresie komunikowania zmian, planowania strategicznego i wykorzystania danych w procesie podejmowania decyzji z uwzględnieniem wielkości placówki (i tym samym liczby nauczycieli, potencjalnych wątków badawczych, etc.).</p> <p>Badania nie powinny być jedynie reakcją na niekorzystną sytuację, lecz pomagać w wytyczeniu kierunków rozwoju.</p> <p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>W planowanie badania należy włączyć wszystkich członków rady pedagogicznej (a być może również innych interesariuszy – uczniów, rodziców). Im większy wpływ różnych podmiotów na ten proces, tym mniejsze prawdopodobieństwo traktowania badań jako narzuconych i ich biurokratyzacja. Informacje o działaniach podjętych na podstawie badań powinny być szerzej dostępne nauczycielom, zaś w sytuacji zarzucenia implementacji wynikających z nich wniosków i rekomendacji, rada pedagogiczna powinna znać uzasadnienie dla takiej decyzji.</p>
	<p>Nauczyciele zwracają również uwagę na niechęć kluczowych grup respondentów do udziału w badaniu oraz problemu wiarygodności niektórych wypowiedzi (zwłaszcza uczniów). Przyznają, że nauczyciele, rodzice i uczniowie są</p>	<p><u>Dla nauczycieli i dyrektorów:</u></p> <p>Warto zachęcać poszczególne grupy respondentów do udziału w badaniach, poprzez wykorzystywanie nowych, ciekawych dla nich metod badawczych (np.</p>

zmęczeni ciągłymi badaniami i ankietami.	<p>indywidualnych, interpersonalnych, grupowych, wizualnych metod alternatywnych). Pozwoli to na urozmaicenie badań i ograniczenie poczucia znużenia respondentów (co można zauważyć podczas wypełniania długich ankiet).</p> <p>Warto również uświadamiać respondentom istotność ich wypowiedzi i zwracać uwagę na wpływ, jaki mogą dzięki badaniom wywrzeć na pracę w szkole. Jednocześnie muszą oni czuć, że ich opinie rzeczywiście są brane pod uwagę a wyniki badań wprowadzane w życie.</p>
Wykorzystywanie wniosków z mikrobadań do podnoszenia jakości pracy szkoły	
Wniosek	Rekomendacja
<p>Wydaje się, że poza nauczycielami inni „aktorzy życia szkolnego” są uwzględniani przez prowadzących badania tylko na etapie zbierania informacji. W szkołach nie ma powszechnej praktyki zapoznawania uczniów i rodziców z wynikami badań.</p>	<p><u>Dla nauczycieli i dyrektorów:</u></p> <p>Warto prezentować wyniki badań grupom, których one dotyczą (rodzicom, uczniom, etc.). Informacja na temat rezultatów działań badawczych, w których osoby te wzięły udział, zwiększa szanse na skuteczne przeprowadzenie planowanych zmian, buduje dobry klimat wokół realizowania badań a także ma pozytywny wpływ na wizerunek szkoły. Prezentując wyniki, należy zadbać o dostosowanie formy i treści przekazu do odbiorcy.</p>
<p>Mikrobadaania przekładają się jedynie na jakość pracy nauczycieli, którzy je prowadzą. W badaniu nie zauważono przełożenia mikrobadań na jakość pracy całej szkoły – po części bierze się to z samego charakteru mikrobadań (badań nauczyciela w klasie), ale też z braku regularnej praktyki prowadzenia mikrobadań (podejmowane są przez pojedynczych nauczycieli, zatem nie ma potrzeby dzielenia się wynikami) a także z braku kultury podejmowania decyzji opartych na danych. Badania (na wszystkich trzech poziomach) są zazwyczaj reakcją na zaistniały problem, nie stanowią elementu planowania strategicznego.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Należy skierować do dyrektorów szkół działania, pomagające im organizować procesy edukacyjne z wykorzystaniem wyników badań, prowadzonych przez nauczycieli na poziomie mikro. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest współpraca z podmiotami, które prowadzą szkolenia, skierowane do kadry zarządzającej szkołami i wspólne zaplanowanie programu szkoleń.</p> <p><u>Dla nauczycieli i dyrektorów:</u></p> <p>Wskazane jest wymienianie się informacjami na temat badań, które prowadzone są w szkole przez poszczególnych nauczycieli. Umożliwi to wykorzystywanie wniosków przez innych nauczycieli i może przełożyć się na pozytywne zmiany na poziomie mezo i/lub makro.</p>

	<p>Badani dostrzegają największe korzyści z realizacji mikrobadań w obszarze relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic i kwestii organizacji własnej pracy. Jednocześnie deklarują, że stosunkowo często podejmują te tematy badawcze. Innym ważnym obszarem są dla badanych relacje z innymi nauczycielami, jednak nie podejmują go zbyt często, tłumacząc się brakiem gotowości nauczycieli do otrzymania informacji zwrotnej.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Jeśli jest to możliwe, warto w ofercie projektu uwzględnić potrzeby nauczycieli, związane z rozwojem umiejętności społecznych, proponując nauczycielom szkolenia. Ważne, aby nie były to szkolenia dotyczące treningu umiejętności społecznych w ogóle, ale skoncentrowane na wykorzystaniu ich w pracy badawczej.</p> <p><u>Dla dyrektorów:</u></p> <p>W ramach planowania rozwoju zawodowego nauczycieli warto wspierać nauczycieli-badaczy w rozwoju ich umiejętności społecznych (tj. asertywność czy komunikowanie się z innymi) tak, aby potrafili skutecznie organizować badania, komunikować ich cele oraz przedstawiać wnioski.</p>
	<p>Mikrobadań, rozumiane jako autonomiczna działalność nauczycieli, w ograniczonym stopniu regulowana decyzjami kierownictwa szkoły, wpisują się w demokratyczny model przywództwa. Ponadto różne grupy interesariuszy (szczególnie rodzice i uczniowie) włączani są w proces badawczy. Niemniej trudno oceniać faktyczną skalę tych działań. Po drugie inkluzja różnych grup wydaje się efektem ubocznym – wynika bardziej z podejmowanej tematyki projektów (o niektóre zagadnienia po prostu trzeba zapytać rodziców lub uczniów) a nie stanowi celu formułowanemu przy rozpoczęciu badań.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto wzmacniać podchodzenie do mikrobadań jako do autonomicznej działalności nauczycieli, przy jednoczesnym zachęcaniu nauczycieli do dzielenia się swoimi doświadczeniami i wnioskami z innymi.</p> <p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>Ważne jest, aby pozostawić nauczycielom autonomię w zakresie prowadzenia mikrobadań. Jednocześnie nauczyciele powinni być zachęceni do tego typu działań, poprzez system pozytywnych wzmocnień ze strony dyrekcji szkoły i innych nauczycieli.</p>
	<p>Mikrobadań przekładają się na wzmocnienie współpracy nauczycieli w zakresie planowania i realizacji procesów edukacyjnych w szkole. Co więcej, można stwierdzić, że badani dzieląc się metodologią i wynikami prowadzonych autoewaluacji z innymi nauczycielami, pozytywnie wpływają na ich rozwój zawodowy. Pozostaje oczywiście pytanie o powszechność takich działań. Natomiast w przypadku makrobadań, realizowanych na zasadzie biurokratycznego obowiązku, nie</p>	<p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>Ważne jest, aby zachęcać nauczycieli do autonomicznej aktywności badawczej nie tylko na poziomie mikro, ale również mezo i makro. Jednym ze sposobów jest przechodzenie od badania mikro na poziom mezo i makro (np. na poziomie mikro badam jako nauczyciel aktywność uczniów na moich lekcjach, na poziomie mezo badamy – jako zespół klasowy nauczycieli – aktywność uczniów klasy, w której uczymy a na</p>

	widać wpływu badanych na współpracę i rozwój nauczycieli.	poziomie makro badamy aktywność uczniów całej szkoły).
	<p>Wykorzystywanie wyników badań sprawia trudność szkołom. Wynika to przede wszystkim z dużej koncentracji na samej procedurze i metodologii badania a nie na działaniach, które badanie ma wesprzeć.</p> <p>Jak to ujęła jedna z badanych, zmiana powinna zaczynać się nie od badania, ale od refleksji, czemu to badanie ma służyć.</p>	<p><u>Dla dyrektorów szkół i nauczycieli:</u></p> <p>Planując proces badawczy, koniecznie trzeba zadbać o to, aby wszyscy nauczyciele, których dotyczyć ma badane (np. aktywność uczniów na lekcjach) wiedzieli, jak chcą/mogą wykorzystać wyniki badania w swojej pracy. Podsumowując, ważne jest, aby zanim rozpocznie się badanie, wszyscy zainteresowani znali i akceptowali jego cele.</p>
Kompetencje nauczycieli-badaczy		
	Wniosek	Rekomendacja
	<p>Nauczyciele prowadzący badania w szkołach wskazują na niższe własne kompetencje w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych, niż potrzebne do prowadzenia działań analityczno-badawczych.</p>	<p><u>Dla projektów systemowych:</u></p> <p>Warto stworzyć nauczycielom warunki (szkolenia, materiały itp.) dla podnoszenia przez nich kompetencji w zakresie metodologii badań (mikrobadań), ze szczególnym naciskiem na rozwijanie umiejętności (poprzez praktyczne ćwiczenia).</p> <p><u>Dla dyrektorów szkół:</u></p> <p>Należy dbać o rozwój kompetencji badawczych nauczycieli. Warto te potrzeby uwzględnić planując wewnętrzne oraz zewnętrzne formy doskonalenia rady pedagogicznej oraz pojedynczych nauczycieli.</p>
<p>Rekomendacje odnośnie wsparcia nauczycieli w zakresie rozwoju ich kompetencji zostały także przedstawione w innych „działach” rekomendacji</p>		

5. Badania w szkole z perspektywy uczestników I Kongresu Polskiej Edukacji

5.1. Analiza danych zgromadzonych w trakcie badania

5.1.1. Kto wziął udział w badaniu?

W I Kongresie Polskiej Edukacji uczestniczyło 2 381 osób. Spośród zarejestrowanych uczestników kongresu wybrano grupę osób, która w formularzu zgłoszeniowym określiła się jako nauczyciele i dyrektorzy, do tej grupy przesłano zaproszenie do wzięcia udziału w badaniu. Ostatecznie **ankietę wypełniło 713 osób**.

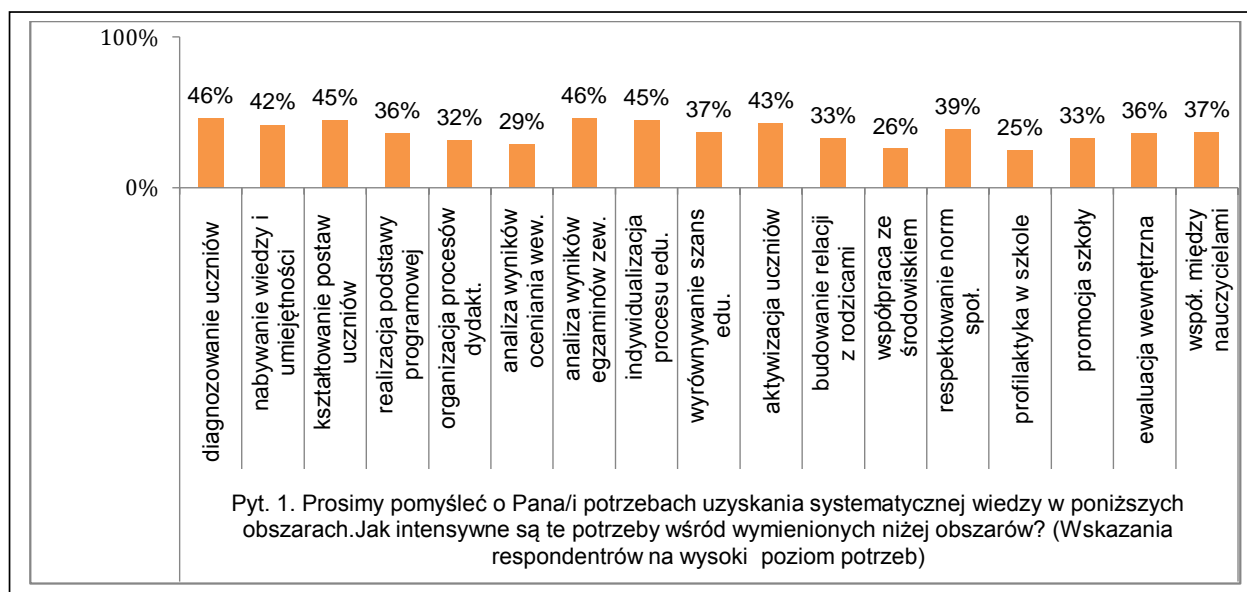
Wśród badanych dominowała grupa kadry zarządzającej – 46% stanowili dyrektorzy i wicedyrektorzy. Spośród badanych aż 23% jest egzaminatorami. Tylko 16% badanych pełni funkcję wychowawców.

Wśród badanych nauczycieli najwięcej było polonistów (ponad 15%, dalej matematyków: prawie 12%). Przyglądając się strukturze badanej grupy pod względem pełnionych funkcji można powiedzieć, że poniżej prezentowane wyniki, odzwierciedlają przede wszystkim perspektywę dyrektorów uczestniczących w kongresie (kadra kierownicza szkół i placówek a nie tzw. nauczyciele tablicowi). Ponadto nie wszyscy wypełniający ankietę to pracownicy szkół (spośród 713. badanych 604 osoby pracują w szkole). W odniesieniu do stopnia awansu zawodowego największą grupę badanych stanowią nauczyciele mianowani (497 osób).

5.1.2. Obszary wiedzy i niewiedzy

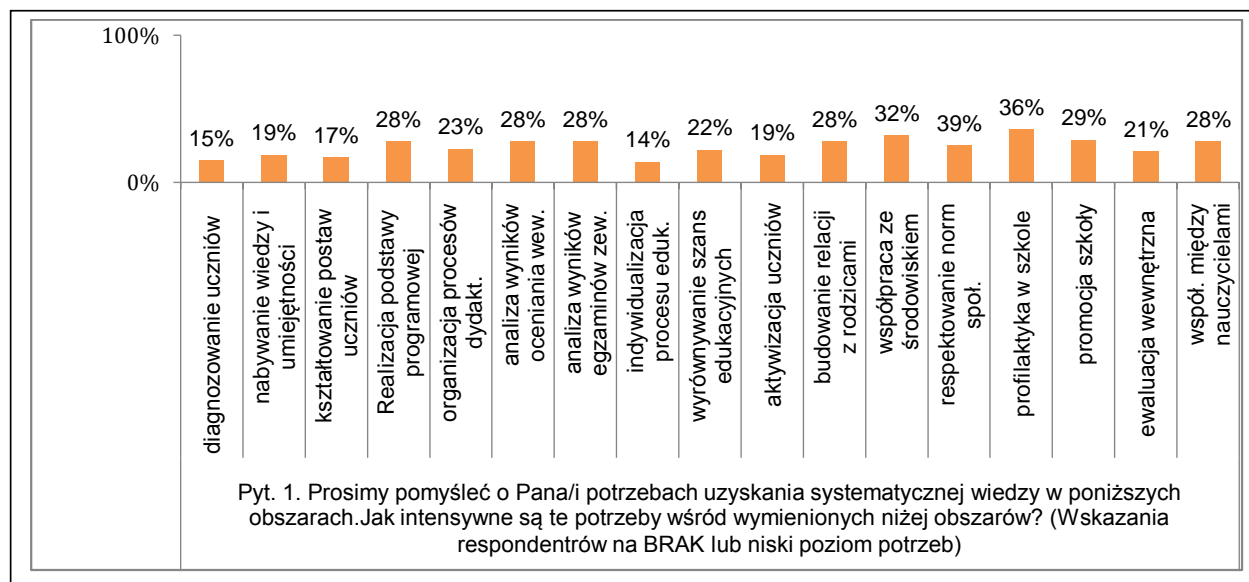
Na pytanie o obszary, w jakich badani chcieliby uzyskać systematyczną wiedzę, spośród 18. obszarów najistotniejsze dla badanych są kolejno: analiza wyników (sprawdzianów) zewnętrznych oraz diagnozowanie uczniów (po 46% wskazań). Na drugim miejscu natomiast indywidualizacja procesu edukacyjnego oraz kształtowanie postaw uczniów. Najmniejsze zainteresowanie – choć i tak istotne dla ¼ badanych – wzbudzają: profilaktyka oraz współpraca ze środowiskiem zewnętrznym. Przyglądając się wysokiemu wskazaniu na obszar analizowania wyników (sprawdzianów) zewnętrznych, warto pamiętać, że niemal co czwarty badany pełni funkcję egzaminatora. Jednocześnie większość badanych to przedstawiciele kadry kierowniczej szkół – z ich perspektywy analiza wyników egzaminów jest ważna dla podejmowania decyzji na poziomie zarządzania całą szkołą.

Wykres 2. Potrzeby uzyskania wiedzy w wymienionych obszarach. Źródło: ankieta on-line z uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji N=497



Powyższy wykres pokazuje wysoki poziom potrzeb, jeżeli chodzi o uzyskanie systematycznej wiedzy w danym obszarze. Przyjrzyjmy się teraz wskazaniom dotyczącym braku lub niskim potrzebom.

Wykres 3. Ograniczone potrzeby uzyskania wiedzy w wymienionych obszarach. Źródło: ankieta on-line z uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji N=497



Obszarami najczęściej wybieranymi jako zakresy tematyczne, w których badani odczuwają niski poziom albo zupełny brak potrzeby uzyskania systematycznej wiedzy są: respektowanie norm społecznych przez uczniów (39%) oraz profilaktyka w szkole (36%). Może to oznaczać, że te obszary

są dobrze eksplorowane w codziennej praktyce badanych i/lub nie są aż tak istotne w ich pracy jak inne obszary.

5.1.3. Nauczyciel - badacz

67% badanych uważa, że nauczyciele powinni prowadzić badania (tylko 7% badanych uważa, że nauczyciel zdecydowanie nie powinien takiej aktywności podejmować).

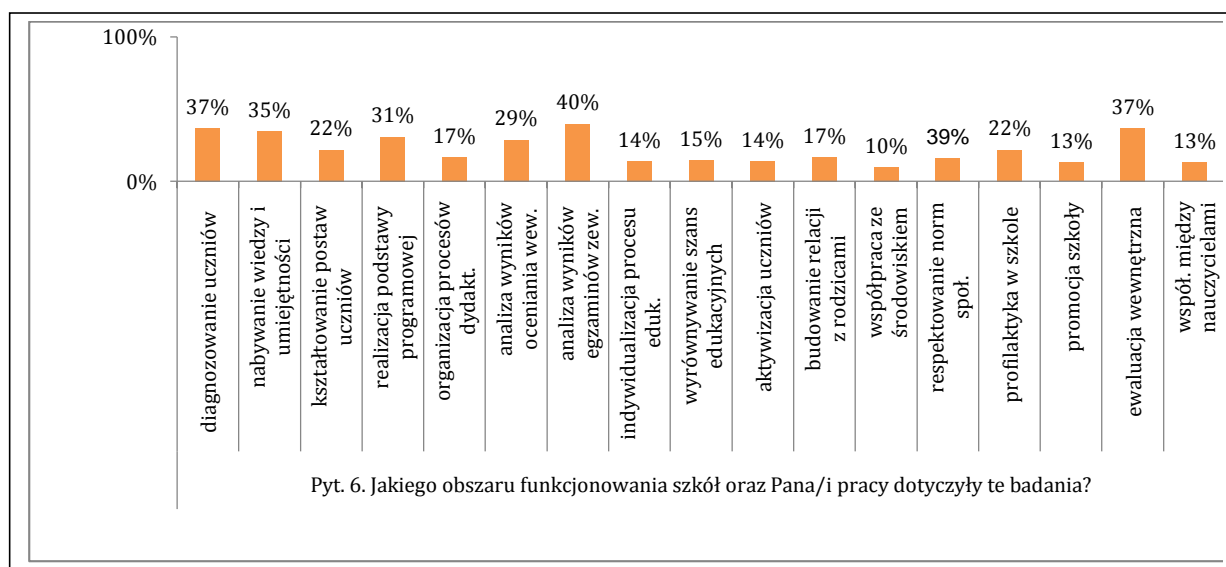
Wśród osób, które w ostatnich trzech latach brały udział w szkoleniach (189 osób), dotyczących prowadzenia badań/analizowania wyników badań przez nauczycieli, 71% zgadza się ze stwierdzeniem, że nauczyciele powinni prowadzić badania w ramach pracy w szkole.

Jednocześnie 61% osób deklaruje, że w ostatnich 3. latach sami prowadzili badania. Na podstawie tych deklaracji można wnioskować, że badani widzą potrzebę aktywności analityczno-badawczej przy jednoczesnym posiadaniu doświadczeń w tym zakresie.

5.1.4. Co i jak badają nauczyciele?

Spośród badanych ponad 60% (434 osoby) prowadzi własne badania. Poniższy wykres pokazuje zakres tematyczny działań podejmowanych przez tych nauczycieli i dyrektorów.

Wykres 4. Badane obszary. Źródło: ankieta on-line z uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji N=497



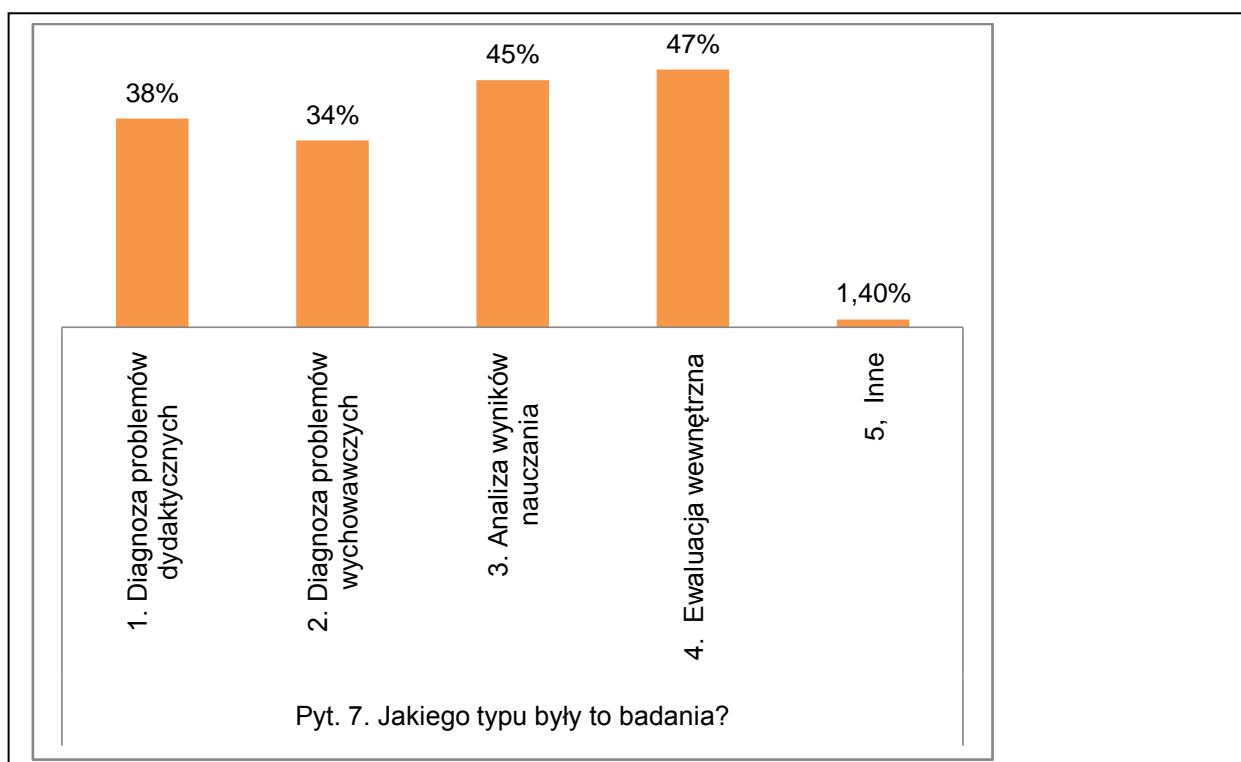
Jak widać, wśród obszarów badawczych dominuje analiza wyników egzaminów (sprawdzianów) zewnętrznych uczniów (40% respondentów). Kolejne pod względem częstości są: respektowanie norm społecznych (39%), ewaluacja wewnętrzna oraz diagnostowanie uczniów (37% procent aktywnych badawczo nauczycieli i dyrektorów deklaruje przeprowadzenie badań w tym zakresie). Ponad 30% badanych prowadzi też badania w obszarze nabywania przez uczniów wiedzy i umiejętności (35%) oraz realizacji podstawy programowej (31%). Najrzadziej podejmowanym

tematem jest współpraca ze środowiskiem zewnętrznym (instytucjami) – niecałe 10% aktywnych badawczo respondentów podejmuje ten temat.

5.1.5. Typy badań prowadzonych przez nauczycieli i dyrektorów

Typy badań prowadzonych przez nauczycieli i dyrektorów pokazuje wykres 5.

Wykres 5. Rodzaje prowadzonych badań. Źródło: ankieta on-line z uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji N=497

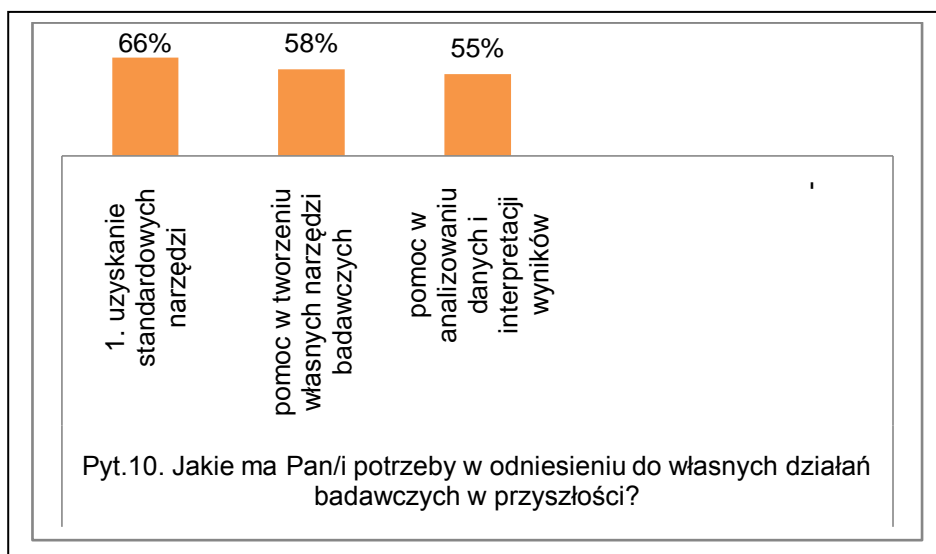


Jak widać w powyższym zestawieniu dominuje ewaluacja wewnętrzna oraz różnego rodzaju analizy wyników nauczania jako główne typy aktywności badawczej nauczycieli i dyrektorów (odpowiednio 47% i 45%). Jednocześnie ponad 1/3 aktywnych badawczo nauczycieli i dyrektorów prowadzi diagnozy, zarówno dotyczące problemów wychowawczych jak i dydaktycznych. Można powiedzieć w świetle tych deklaracji, że badani dyrektorzy realizują wymagania państwa wobec szkół i placówek w zakresie diagnozy, analizy wyników oraz wewnętrznego nadzoru pedagogicznego (ewaluacja wewnętrzna).

5.1.6. Przyszłość

77% badanych (550 osób) planuje w przyszłości prowadzić własne badania. Jednocześnie badani z tej grupy wskazują na następujące potrzeby w tym zakresie:

Wykres 6. Potrzeby związane z prowadzonymi badaniami. Źródło: ankieta on-line z uczestnikami I Kongresu Polskiej Edukacji N=497



Spośród różnych potrzeb badawczych wśród osób badanych dominuje potrzeba uzyskania standardowych narzędzi (np. ankiet, scenariuszy wywiadów, arkuszy obserwacji), które badani mogliby wykorzystać we własnych badaniach.

Jednocześnie większość badanych, którzy planują prowadzenie własnych badań, wskazuje na potrzebę wsparcia w zakresie tworzenia własnych narzędzi oraz szeroko rozumianej analizy i interpretacji danych.

Na przestrzeni ostatnich 3. lat 31% badanych brało udział w szkoleniach dotyczących prowadzenia badań/analizowania wyników badań przez nauczycieli.

Jednocześnie ponad połowa badanych nauczycieli i dyrektorów (52%) deklaruje zainteresowanie udziałem w kilkuletnim projekcie, który ma wspierać nauczycieli w wykorzystaniu wyników badań oraz w prowadzeniu własnych badań.

5.2. Główne wnioski

- Badanie uczestników I Kongresu Polskiej Edukacji objęło głównie kadrę zarządzającą edukacją – 46% badanych to dyrektorzy i wicedyrektorzy.
- Kompetencje, doświadczenie oraz postawy badanych wobec prowadzenia w szkołach badań są wysokie: 31% brało udział w ostatnich 3. latach w szkoleniach dotyczących prowadzenia badań/analizowania wyników badań, 61% badanych uważa, że nauczyciele powinni prowadzić badania, taka sama grupa prowadziła badania. Wreszcie 77% badanych planuje w przyszłości prowadzić badania własne.
- Priorytetowy obszar funkcjonowania szkoły, w jakim badani uczestnicy kongresu chcieliby uzyskać systematyczną wiedzę, to diagnozowanie uczniów i kształtowanie postaw uczniów. Jednocześnie ci badani, którzy prowadzili własne badania, podejmują zagadnienia: analizy wyników egzaminów zewnętrznych uczniów (40%), diagnozowania uczniów (37%) i nabywania przez uczniów wiedzy i umiejętności (37%).
- Spośród typów badań, które respondenci chcieliby prowadzić w szkołach, dominuje ewaluacja wewnętrzna oraz analiza wyników nauczania.
- Ponad połowa badanych nauczycieli i dyrektorów (52%) deklaruje zainteresowanie udziałem w kilkuletnim projekcie, który ma wspierać nauczycieli w wykorzystaniu wyników badań oraz w prowadzeniu własnych badań. Można z tego wnioskować, zapotrzebowanie na projekt taki jak „Laboratorium Mikrobadań IBE” jest duże.
- Zasadnicza potrzeba badawcza to uzyskanie standardowych narzędzi (np. ankiet, scenariuszy wywiadów, arkuszy obserwacji), które badani mogliby wykorzystać we własnych działaniach. Z tej perspektywy zasadniczy cel projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”, czyli dostarczanie użytecznych narzędzi do aktywności badawczej w szkole, odpowiada potrzebom badanych uczestników kongresu.

6. Wnioski z badania IBE „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół”

Poniższy rozdział przedstawia dane oraz wnioski, odnoszące się do aktywności badawczej w szkołach na podstawie raportu z badania „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą”, realizowanego przez PBS DGA Spółka z o.o. na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE, 2011). Te wyniki stanowią kontekst dla przedstawionych wcześniej założeń projektu oraz wyników badań realizowanych w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE”. W skrócie można powiedzieć, że właśnie dyrektor, którego perspektywa przedstawiona jest w „Diagnozie zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą”, jest kluczowym elementem wspierania kultury refleksji opartej o dane w szkołach oraz realizacji mikrobadań przez nauczycieli.

6.1. Podstawowe dane o badaniu

6.1.1. Cele

Głównym celem badania było zdiagnozowanie praktyki wykorzystywania wyników badań oraz innych informacji w kierowaniu szkołą a także diagnoza potrzeb dyrektorów szkół w zakresie zewnętrznego wsparcia, pozwalającego na lepsze zarządzanie szkołą.

W założeniu badanie miało dostarczyć jakościowych i ilościowych danych, które pozwoliłyby na:

- zidentyfikowanie głównych obszarów postrzeganych przez dyrektorów szkół jako problemowe, w tym zwłaszcza związanych z jakością edukacji i oceną jakości pracy w kierowanych przez nich szkołach,
- określenie zakresu informacji wykorzystywanych przez dyrektorów w kierowaniu szkołą, zróżnicowania źródeł informacji i sposobów ich pozyskiwania i wykorzystania w praktyce,
- rozpoznanie postrzegania i wykorzystania w szkołach wyników i danych pochodzących z badań edukacyjnych i ewaluacyjnych,
- określenie zapotrzebowania dyrektorów szkół na badania i inne informacje oraz sposoby prezentacji wyników.

6.1.2. Metodologia i sposób realizacji badania

Badanie składało się z dwóch komponentów:

- badanie jakościowe, w ramach którego przeprowadzono 13 zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI),

- badanie ilościowe, w ramach którego zrealizowano wywiady (CAPI) z dyrektorami 500. szkół różnego typu (w tym: szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące, technika, zasadnicze szkoły zawodowe).

Prace terenowe prowadzone były w dniach od 12 października do 24 listopada 2011 r. w ramach badania jakościowego oraz w dniach od 9 listopada do 9 grudnia 2011 r. w ramach badania ilościowego.

6.2. Główne wnioski odnoszące się do badań w szkole

W odniesieniu do obszaru badawczego, jakim było **zapotrzebowanie na informacje**, badanie pokazało trudności dyrektorów, związane z pozyskiwaniem informacji niezbędnych do prawidłowego zarządzania placówką. Sami dyrektorzy przyznawali, że właściwie nie ma takiej decyzji, przed podjęciem, której nie muszą zasięgać informacji z zewnątrz, czy zdobywać określonych danych.

Analizując istotne z perspektywy „Laboratorium Mikrobadań IBE” obszary aktywności badawczo-analitycznej, czyli diagnozie oraz ewaluacja, tona pytanie „O których spośród wymienionych obszarów chciał(a)by Pan/i wiedzieć więcej jako dyrektor?”, 79% badanych wskazała diagnozowanie uczniów, a 77% ewaluację wewnętrzną.

W pracy dyrektora największe znaczenie mają – w opinii respondentów – badania w następujących obszarach: związane z efektami pracy szkoły (17%), organizacją procesu dydaktycznego (11%), procesów wychowawczych (11%), związane z praktycznymi rozwiązaniami w funkcjonowaniu szkoły (finansowanie, przepisy prawne – łącznie 14%), a także dotyczące środowiska społecznego i budowania relacji z otoczeniem (10%).

W odniesieniu do tego obszaru badacze sformułowali następujące rekomendacje:

- System wsparcia dyrektorów w obszarze badań edukacyjnych warto oprzeć na dodatkowych szczegółowych badaniach, mających na celu stworzenie katalogu dobrych praktyk wykorzystania wyników badań i analiz do zarządzania placówką. Kluczowe wydaje się, aby powiązać wiedzę i doświadczenie dyrektorów w obszarze własnych badań i analiz z know-how (metodologia, implementacja wyników) zewnętrznych badań edukacyjnych.
- Warto rozważyć również propozycje (np. w postaci różnego rodzaju szkoleń) doskonalenia zawodowego dyrektorów w zakresie organizacji, metodologii, interpretacji i implementacji wyników badań.

Powyższe rekomendacje są zbieżne z tymi formułowanymi w odniesieniu do nauczycieli w ramach badań „Laboratorium Mikrobadań IBE”. W wypadku obu grup istotne jest przekładanie kompetencji metodologicznych obecnych w badaniach edukacyjnych na rzeczywistość prowadzenia badań i analizowania wyników badań własnych oraz zewnętrznych (z naciskiem na ich użyteczność).

6.2.1. Badanie zewnętrzne w szkole

Widoczny jest sceptycyzm części badanych dyrektorów do zewnętrznych badań edukacyjnych, realizowanych w ich szkołach. Dyrektorzy biorą w nich udział lub realizują je głównie, dlatego że są one wymogiem narzuconym z zewnątrz. Odnosi się to przede wszystkim do ewaluacji zewnętrznej. Badani uważają, że badania nie dają tak wartościowych informacji na temat uczniów czy szkoły, jak własne doświadczenie i obserwacja. Ponadto prowadzenie badań przez zewnętrzną instytucję na terenie szkoły jest czasochłonne, angażuje samego dyrektora oraz nauczycieli i nie daje tak pełnych informacji, jak własna obserwacja prowadzona wewnątrz placówki. Inni sceptyczni dyrektorzy zauważają, iż wyniki dużych badań o ogólnopolskim zasięgu są potrzebne na szczeblu decyzyjnym (centralnym, ministerialnym). Na poziomie szkoły dyrektorzy mogą natomiast reagować na bieżąco tylko na podstawie własnej oceny sytuacji.

Wydaje się, że z perspektywy osoby zarządzającej szkołą lepsze są własne badania. Ich realizacja przez kadre pedagogiczną jest bardziej efektywna, gdyż nie budzą one tak dużych obaw przed negatywną oceną pracy szkoły i dają możliwość bezpośredniego wykorzystania wyników w podejmowaniu decyzji przez dyrektora i radę pedagogiczną. Natomiast zewnętrzne badania edukacyjne są użyteczne o tyle, o ile ich wyniki postrzegane są jako obiektywne i dają dyrektorom możliwość „dobrego” (pozytywnego) pozycjonowania ich szkół wśród innych placówek.

Prezentowane tu obawy wobec cennego i rankingowego charakteru ewaluacji zewnętrznej są ważne. Jednakże trzeba tu podkreślić, że wśród osób wyrażających obawy przeważają te, które nie brały jeszcze udziału w tego typu badaniu.

6.2.2. Badania wewnętrzne w szkole

Pod pojęciem badań wewnętrznych (prowadzonych przez pracowników szkoły) badani dyrektorzy rozumieli przede wszystkim ewaluację wewnętrzną. Badania innego typu są stosunkowo rzadko realizowane, często też spełniają w pewnym stopniu definicję ewaluacji wewnętrznej – są badaniami przeprowadzanymi przez szkolny zespół badawczy, polegają w dużej mierze na samoocenie pracy szkoły lub też dotycząją obszarów problemowych dla szkoły.

Wśród badań o charakterze wewnętrznym zdecydowanie dominują wskazania na ewaluację wewnętrzną (ogółem 87%) – dotyczy to wszystkich wyróżnionych typów szkół. Ewaluacja wewnętrzna otrzymała powyżej 80% dla każdego typu szkoły, jednak największą liczbę wskazań odnotowano wśród dyrektorów gimnazjum (95,1%) i zespołów gimnazjów i szkół podstawowych (91,6%).

Jedynie 18,1% dyrektorów przeprowadzało w swojej szkole inne badanie niż ewaluacja wewnętrzna (w tym najwięcej wskazań miała kategoria dyrektorów zespołów szkół ponadgimnazjalnych technicznych i/lub zawodowych i liceów ogólnokształcących), zaś w przypadku 10,4% dyrektorów badania we własnym zakresie nie były w ogóle organizowane w szkole.

6.2.2.1. Ewaluacja wewnętrzna

Ewaluacja wewnętrzna oceniana jest przez dyrektorów jako dużo bardziej przyjazna niż ewaluacja zewnętrzna. Zasadnicze jej plusy (w konfrontacji z ewaluacją zewnętrzną) to:

- prowadzenie jej we własnym środowisku,

- realizacja przez osoby bezpośrednio związane ze szkołą,
- temat badań wynika z zainteresowań samej szkoły.

Ze względu na fakt, iż dyrektorzy/pracownicy sami decydują o celach i zakresie badania, jest ono postrzegane jako dobrze sprofilowane i adekwatne do potrzeb danej szkoły. Jednocześnie dyrektorzy podkreślają, że badania te powinny być wyłącznie do użytku wewnętrznego szkół (nie ma wtedy presji związanej z osiągnięciem jakiegoś wyniku). Z drugiej strony taka postawa nie przyczynia się do budowania transparentności placówki.

Zakres badań, wykorzystywane źródła i narzędzia

Przeprowadzane przez badanych w roku szkolnym 2010/2011 oraz 2011/2012 ewaluacje wewnętrzne dotyczyły przede wszystkim trzech głównych obszarów funkcjonowania szkoły:

- procesu dydaktycznego (50,2%),
- obszaru wychowawczo-opiekuńczego (37,4%),
- efektów pracy szkoły (w tym wyników egzaminów zewnętrznych – 36,2%),
- powyżej 10% wskazań otrzymały również następujące obszary: procesy zachodzące w szkole oraz budowanie relacji z rodzicami. Obszarami poddawanymi badaniu w ramach ewaluacji wewnętrznej były też frekwencja uczniów, organizacja pracy szkoły i zarządzanie szkołą, kwestia zajęć pozalekcyjnych, systemów oceniania (wewnętrznych i zewnętrznych) a także bazy szkoły.

W zdecydowanej większości przypadków do ewaluacji wewnętrznej wykorzystywano następujące dane: opinie nauczycieli (86,1%), opinie uczniów (82,7%), opinie rodziców (79%), oceny uczniów (78,4%), wyniki egzaminów zewnętrznych (77,2%), sukcesy uczniów w konkursach i olimpiadach (71,9%).

Do ewaluacji wewnętrznej wykorzystywano najczęściej obserwacje (80,8%), kwestionariusze (70,7%), wywiady indywidualne (65,2%), testy wiedzy i umiejętności (65,1%) i dyskusje w grupach (55,1%). Najrzadziej posługiwano się testami psychologicznymi (16%).

6.2.3. Ocena badań własnych

Z deklaracji dyrektorów wynika, że ewaluacja wewnętrzna angażowała w większym lub mniejszym stopniu wszystkie podmioty zaangażowane na różnych obszarach funkcjonowania szkoły, począwszy od nauczycieli (97,3%) i dyrektora szkoły (93,2%), poprzez uczniów (69,8%) a skończywszy na rodzicach (62,2%).

Zdecydowanie większy – niż w przypadku ewaluacji zewnętrznej – odsetek badanych dyrektorów uważa, że wnioski z ewaluacji wewnętrznej są przydatne (łącznie 99,9% „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Zostały one wykorzystane przede wszystkim w organizacji procesów dydaktycznych (91,7%), organizacji procesów wychowawczych (78,1%), współpracy z instytucjami zewnętrznymi i środowiskiem lokalnym (37,7%), przygotowaniu infrastruktury szkoły i wyposażenia szkoły (36,3%) oraz w polityce kadrowej i współpracy z nauczycielami (28,5%).

6.2.4. Zmiany w wyniku ewaluacji wewnętrznej

Wyniki ewaluacji wewnętrznej w przypadku większości dyrektorów (70,9%) były upubliczniane – wgląd w jej wyniki mieli przede wszystkim nauczyciele (94,2%), rodzice (86,4%) i uczniowie (68,6%), w znacznie mniejszym stopniu zaś organy prowadzące (31,7%), inni pracownicy szkoły (24,4%) czy kuratorium oświaty (12,7%). W przypadku 18,4% dyrektorów wyniki ewaluacji wewnętrznej udostępniono każdej osobie, która się zgłosiła, zaś w przypadku 9,1% raport z wynikami został opublikowany na stronie internetowej szkoły.

Z wymiernych efektów ewaluacji wewnętrznej najczęściej wskazywano na usprawnienie i podwyższenie jakości procesu kształcenia i wyników uczniów (23,6%), procesu dydaktycznego (20,3%) oraz budowanie lepszych relacji z rodzicami (14,7%). Zmianom w bardzo niewielkim zakresie pod jej wpływem uległy natomiast takie obszary, jak organizacja pracy szkoły, postawy uczniów czy system oceniania. Pozostałe kategorie otrzymały poniżej 10% wskazań. Liczną kategorię (26%) stanowią „inne odpowiedzi”, z których ze względu na wysoki stopień zróżnicowania nie udało się wyodrębnić osobnych kategorii. W kategorii „inne” zostały ujęte między innymi odpowiedzi dotyczące zwiększenia poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz zwiększenia efektywności pracy nauczycieli poprzez rozszerzenie ich wiedzy w różnych kwestiach (odpowiedzi te otrzymały od kilku do kilkunastu wskazań). Dodatkowo respondenci do zmian tych zaliczają dopracowanie wewnątrzszkolnego systemu oceniania i uatrakcyjnienie strony internetowej szkoły.

6.2.5. Trudności związane z realizacją badań w szkole

Podczas wywiadów grupowych wśród dyrektorów pojawiały się opinie dotyczące niejako zewnętrznego przymusu realizowania ewaluacji wewnętrznej (nie jest to autonomiczna decyzja tylko wymóg wynikający z nowego nadzoru pedagogicznego) a także – podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej – obaw przed ujawnianiem rzeczywistych zdiagnozowanych problemów, ze względu na ryzyko negatywnej oceny pracy szkoły.

Kluczowym mankamentem w opinii badanych są również trudności metodologiczne związane z przygotowaniem badania oraz analizą i interpretacją wyników badania. Głównym powodem, na jaki wskazywali dyrektorzy, jest merytoryczne nieprzygotowanie nauczycieli do tego zadania (tworzenie narzędzi, dobór właściwych metod). Z perspektywy dużej części dyrektorów ewaluacja wewnętrzna powinna możliwie najbardziej przypominać standaryzowane procedury i ilościowe narzędzia badawcze, stosowane w trakcie ewaluacji zewnętrznej.

6.3. Wnioski i rekomendacje dla projektu „Laboratorium Mikrobadań IBE”

Zestawiając wnioski z badania „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą” z projektem „Laboratorium Mikrobadań IBE”, można wyciągnąć następujące konkluzje:

- Ponad 80% dyrektorów deklaruje, że realizuje w szkołach ewaluację wewnętrzną. Jest ona pozytywnie oceniana (jako kontekstowa, przydatna). Ten potencjał należy promować wskazując w jaki sposób mikrobadań mogą być wykorzystywane jako forma prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.

- Dyrektorzy wskazują, że wyniki ewaluacji wewnętrznej są wdrażane i służą usprawnieniu i podwyższeniu jakości procesu kształcenia i wyników uczniów, procesu dydaktycznego oraz budowaniu lepszych relacji z rodzicami. Wskazywanie w ramach promocji mikrobadań, na fakt, że sami dyrektorzy widzą realne przełożenie badań prowadzonych przez szkołę na te obszary, może zwiększać zainteresowanie aktywnością badawczo-analityczną.
- Ograniczeniem dla ewaluacji wewnętrznej są braki kompetencji badawczo-analitycznych nauczycieli (realizatorów badań). Wdrażając „Laboratorium Mikrobadań IBE” warto pomyśleć o połączeniu ofert IBE z innymi działaniami o charakterze szkoleniowym (np. z ofertą ORE).
- Dyrektorzy nie chcą, aby ewaluacja była elementem budowania porównań, rankingów międzyszkolnych. Podobne stanowisko mają zresztą badani nauczyciele i dyrektorzy w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE”. Warto w wypadku działań informacyjnych podkreślać, że mikrobadaania mają przede wszystkim służyć samej szkole i to ona decyduje o ich upublicznieniu.
- Choć w badaniach wewnętrznych jako źródło dominują nauczyciele, to widoczna jest triangulacja źródeł (uczniowie, rodzice, dane zastane – wyniki oraz obserwacje). Łączenie danych pochodzących z różnych źródeł warto podkreślać i promować jako dobrą praktykę w mikrobadaaniach.

Ponadto w odniesieniu do prowadzenia w szkole ewaluacji wewnętrznej sami autorzy raportu „Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą” sformułowali rekomendacje, mogące być przydatne w Laboratorium:

- Należy usprawnić procesy badań wewnętrznych w szkołach. System wsparcia dla dyrektorów i nauczycieli powinien opierać się na doradztwie merytorycznym w obszarze know-how badań. Dyrektorzy powinni otrzymać wiedzę, jak prowadzone są badania edukacyjne i jak można wykorzystywać ich wyniki w procesie zarządzania szkołą. Nauczyciele powinni mieć wiedzę szczegółową na temat procedur badawczych (jak dobierać metody i techniki badań do poszczególnych obszarów dydaktyki i wychowania, jak przygotowywać narzędzia badawcze) oraz jak przekładać wyniki badań na usprawnienie metod i poprawy jakości nauczania.
- Rozwiązaniem usprawniającym realizację badań w szkołach byłoby również wprowadzenie do standardów kształcenia nauczycieli oraz programów doskonalenia, elementów wiedzy i umiejętności niezbędnych w prowadzeniu własnych badań (takich jak: planowanie, dobór metod i technik, opracowywanie własnych, w miarę prostych i przystępnych w odbiorze narzędzi, podstawowych zasad analizy wyników i – co może najtrudniejsze – wykorzystywania rezultatów badania do zmian własnej i szkolnej praktyki). W środowisku pedagogicznym dodatkowo efektywne mogłyby być działania zmierzające do promowania metod „refleksyjnej praktyki” i „badania w działaniu” (*teacher as a reflective practitioner, action research*), które wzmacniają poczucie odpowiedzialności, sprawczości nauczycieli i adekwatnie stosowane dają szansę na zdobycie kontekstowych, użytecznych informacji.

7. Kierunki wsparcia aktywności badawczo-analitycznej nauczycieli

7.1. Mapa potrzeb analityczno-badawczych nauczycieli

Poniższa mapa powstała na podstawie wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów zebranych w ramach badania wstępnego „Laboratorium Mikrobadań IBE” (przedstawionego w rozdziale szóstym). W trakcie wywiadów grupowych i indywidualnych badani pytani byli m.in. o zakres badań prowadzonych przez siebie i/lub w swoich szkołach.

7.1.1. Badania prowadzone na poziomie całej szkoły (makrobadaania)

■ Przestrzeganie norm społecznych

Pod tym hasłem kryją się zarówno badania dotyczące poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole, jak również te odnoszące się do skuteczności działań wychowawczych i profilaktycznych, w tym ewaluacja programów wychowawczych.

■ Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów

W tym zakresie mieszczą się badania dotyczące tego, czy wymagania szkoły i jej oferta edukacyjna są dostosowane do umiejętności uczniów, indywidualizacji procesu kształcenia, rozwoju zainteresowań uczniów, badań psychologicznych dotyczących uczniów zdolnych i zajęć dodatkowych. W tej grupie znalazły się również tematy specyficzne dla szkół zawodowych, dotyczące oceny organizowanych przez szkołę praktyk i poziomu przygotowania do egzaminów zawodowych. Na uwagę zasługuje również badanie mające na celu zidentyfikowanie przyczyn niekontynuowania przez uczniów gimnazjum nauki w liceum, należącym do tego samego zespołu szkół.

■ Aktywność uczniów

Przedmiotem zainteresowania jest aktywność uczniów na lekcjach obowiązkowych, dodatkowych (pozalekcyjnych) czy różnego rodzaju wycieczkach. Nauczycieli interesują m.in. opinie uczniów na temat zajęć, w których uczestniczą, motywacje do udziału w nich, poziom zaangażowania.

■ Wizerunek szkoły

Celem tych badań jest poznanie opinii różnych grup (rodziców, uczniów) na temat szkoły oraz ocena współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Warto podkreślić, że temat ten podejmowały przede wszystkim szkoły z małych miejscowości i terenów wiejskich, co można tłumaczyć ściślejszymi relacjami z lokalnym środowiskiem, niż w przypadku szkół z dużych miast, gdzie współpraca częściej może dotyczyć podmiotów bardziej rozproszonych terytorialnie.

■ **Rozwój nauczycieli**

W wielu szkołach regularnie przeprowadzana jest ankieta samooceny nauczycieli oraz ankieta mająca na celu rozpoznanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Zwraca natomiast uwagę nieobecność nauczycieli diagnozujących swoją wiedzę i kompetencje pod kątem rozwoju zawodowego.

■ **Współpraca z rodzicami**

W szkołach szuka się sposobów zaangażowania rodziców w życie placówki, zbiera oczekiwania i opinie na temat działań prowadzonych w szkole, samopoczucia uczniów w szkole. Niektórzy nauczyciele wyraźnie podkreślali, że traktują rodziców jak klientów – odbiorców konkretnej oferty edukacyjnej dla ich dzieci. Od preferencji rodziców zależy zatem funkcjonowanie szkoły.

7.1.2. Badania prowadzone przez zespoły nauczycieli (poziom mezo)

■ **Analiza osiągniętych wyników**

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jest obowiązkiem szkół, stąd częsta obecność tego tematu w analizowanych dokumentach oraz w wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli. Połowa działań badawczych realizowanych na poziomie zespołów nauczycieli uczestniczących w badaniu, skoncentrowana była na wynikach zewnętrznych sprawdzianów.

■ **Realizacja podstawy programowej**

Realizacja podstawy programowej jest także powszechnym przedmiotem badań w szkołach. Badanie ma charakter monitoringu: analizowane są dzienniki zajęć pod kątem poruszanych tematów, oceniana jest ich zgodność z treścią podstawy i stopień realizacji celu.

■ **Diagnoza kompetencji i poziomu wiedzy uczniów**

Powszechnym działaniem prowadzonym w szkołach jest również diagnoza kompetencji i poziomu wiedzy uczniów, realizowana w momencie przyjęcia do szkoły oraz zakończenia nauki. Tego rodzaju badania wykonywane są przez wychowawców klas lub w ramach zespołów przedmiotowych i najczęściej mają charakter testów. Ciekawym przykładem rozszerzenia diagnozy jest badanie zrealizowane w jednym z liceów, mające na celu sprawdzenie poziomu przygotowania uczniów klas pierwszych do podjęcia nauki w liceum, gdzie poza wiedzą i kompetencjami, realizatorów interesowało również samopoczucie uczniów w nowej szkole i ich reakcje na nową sytuację.

■ **Współpraca nauczycieli**

Relacje między nauczycielami to temat stosunkowo rzadko podejmowany w badanych szkołach. Dotyczy współdziałania nauczycieli w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych, funkcjonowania pracy w zespołach przedmiotowych, współpracy między nauczycielami przedmiotowymi a wspomagającymi oraz oceny pracy zespołu samokształceniowego. Najczęściej ogranicza się do analizy dokumentów i ankiet.

7.1.3. Badania prowadzone przez pojedynczych nauczycieli (mikrobadania):

Zasadnicze obszary to:

Aktywność uczniów, a w szczególności:

- aktywność i zaangażowanie uczniów na lekcjach,
- niska frekwencja na zajęciach,
- sposoby motywowania uczniów,
- praca samorządu uczniowskiego.

Relacje oraz współpraca, a w szczególności:

- współpraca Rady Pedagogicznej,
- współpraca z rodzicami,
- relacje nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń.

Warsztat pracy nauczyciela, a w szczególności:

- metody pracy na lekcji z uczniami,
- sposoby zadawania prac domowych na lekcji.

Ocenianie, a w szczególności:

- stosunek uczniów do oceniania,
- umiejętności samooceny u dzieci.

Ponadto badani wskazali na dwa obszary: **diagnoza umiejętności uczniów i atmosfera w klasie**.

Powyższe zestawienie pokazuje szeroki zakres obszarów, które zdaniem badanych nauczycieli wymagają ich własnej, pogłębionej analizy wspartej działalnością badawczą. Szczególnie interesujące jest, że te obszary odnoszą się do szeroko rozumianych tzw. niewynikowych efektów pracy szkoły, szeroko rozumianych relacji (nauczycieli-uczeń, nauczyciel-rodzic, nauczyciel-nauczyciel) oraz rozwoju zawodowego nauczycieli.

7.2. Badania w szkole a profesjonalizacja nauczycieli. Szanse i wyzwania.

Jaki jest związek pomiędzy badaniami nauczycieli a profesjonalizacją zawodu nauczyciela? Jeden z twórców ruchu nauczyciel-badacz Lawrence Stenhouse podkreśla, że „w skrócie szeroka definicja profesjonalizmu nauczycieli to umiejętność autonomicznego samorozwoju poprzez systematyczną analizę własnej pracy, pracy innych nauczycieli, testowanie nowych rozwiązań w klasie” (Stenhouse, 1975). William Ayers twierdzi, że nauczyciel powinien być częściowo detektywem poszukującym rozwiązań edukacyjnych dla dzieci i podążającym za nimi, częściowo natomiast badaczem zbierającym dane, analizującym informacje oraz testującym hipotezy (Ayers, 1993, za Stremmel, 2007). Ale odejście od perspektywy nauczyciela jako konsumenta wiedzy akademickiej i dostawcy gotowych faktów (dla uczniów), do nauczyciela jako protagonistę, który generuje nową wiedzę i rozumienie zarówno uczniów jak proces uczenia i nauczania wymaga innego myślenia o nauczycielu-badaczu. W tej perspektywie badanie powinno być przededefiniowane i traktowane jako integralna część praktyki nauczycielskiej. Samo uczenie natomiast, postrzegane jako coś więcej niż aktywność – jako refleksja, spekulacja naukowa, formułowanie pytań, teoretyzowanie (Stremmel, 2007). Zatrzymajmy się na chwilę nad podkreślanym tutaj sprzężenie praktyki nauczycielskiej z badaniami własnymi. Zanim będzie się promowało badania nauczycieli oraz wspierało ich aktywność w tym zakresie warto odpowiedzieć sobie na pytanie po co nauczycielom dodatkowa aktywność jaką są badania? W literaturze poświęconej badaniom nauczycieli (*teacher research*) i badaniom prowadzonym przez praktyków (*practitioner research*) podkreśla się następujące wymiary badań nauczycielskich:

- **badania jako element kształcenia nauczycieli (przygotowania do zawodu);**
- **badania jako metoda zdobywania kolejnych kwalifikacji/certyfikacji** – w polskim kontekście jednym z niezbędnych wymogów uzyskania tytułu nauczyciela mianowanego w ramach awansu jest umiejętność dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach (Rozporządzenie z 1 XII 2004, z późn. zm. § 7. 1.);
- **badania jako element indywidualnego i zespołowego rozwoju przez cały okres aktywności zawodowej nauczycieli (*Continuous Professional Development*);**
- **badania jako narzędzie rozwoju szkoły** - – w polskim kontekście taką funkcję ma pełnić prowadzona przez szkołę ewaluacja wewnętrzna (Berdzik, Mazurkiewicz, 2010). Jak podkreśla koordynator Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły Grzegorz Mazurkiewicz: „Ewaluację w edukacji należy rozumieć jako mechanizm wspierający rozwój szkół i placówek oraz rozwój całego systemu oświatowego, a także jako szansa na doskonalenie pracowników, zwłaszcza w zakresie krytycznej refleksji nad własnym działaniem i w podejmowaniu decyzji na podstawie danych” (Mazurkiewicz, 2012);

- **badania jako element uczestnictwa w dyskursie publicznym oraz szansa na współtworzenie polityk edukacyjnych przez nauczycieli** – jak to podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak badania, a szerzej refleksja „...stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, a nie tylko odbiorcą i realizatorem cudzych pomysłów i wartości” (Czerepaniak-Walczak, 1997). John MacBeath podkreśla natomiast „Bez zinternalizowanego poczucia wewnętrznej odpowiedzialności i rozliczalności szkoły i nauczyciele będą zawsze przedmiotem zewnętrznej presji i będą pozostawać bierni wobec nacisków zewnętrznych. W ramach swojej pracy mogą być bardziej zdolni do sprzeciwu wobec lokalnych, krajowych, międzynarodowych sił wówczas gdy będą podzielać wspólne rozumienie różnicy pomiędzy tym co mogą, a czego nie mogą zrobić. Jednocześnie, w tym samym czasie, są gotowi do ciągłego przesuwania granic tego co jest od nich oczekiwanego i tego co jest w zasięgu własnego profesjonalizmu” (MacBeath, 2012).

Międzynarodowe badania *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) prowadzone przez OECD pokazują, że jednym z czynników podnoszącym jakość edukacji i wspierającym rozwój zawodowy jest **poczucie własnej skuteczności nauczycieli** (OECD 2009). Istotne z punktu widzenia wzmacniania poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) u nauczycieli jest odpowiedź na pytanie jak motywować nauczycieli do bycia aktywnymi, refleksyjnymi profesjonalistami. Mikrobadań (szczególnie te realizowane w nurcie badań w działaniu) traktowane jako autonomiczne działania nauczycieli dają szansę autoewaluacji własnej pracy, a przez to analizę obszaru i zakresu skuteczności w klasie. Ponadto jak podkreśla J. Elliott w badaniu w działaniu przede wszystkim chodzi o dostarczenie praktycznych informacji, przydatnych w konkretnych sytuacjach, co ma po prostu umożliwiać sprawniejsze działanie (Elliott, 1991). Prowadzenie przez nauczyciela użytecznych wobec codziennych wyzwań badań może stawać się elementem podnoszenia poczucia własnej skuteczności.

Analizując wyzwania przed jakimi stoi promowanie badań nauczycieli (szczególnie badań w nurcie *action research*) do szkół jest kilka. Przede wszystkim, jak podkreśla Henryk Mizerek „konieczność łączenie ról, których oddzielenie miało być, jak sądzono dotychczas warunkiem obiektywizmu badania, oraz wymóg nakazujący prowadzenie ich w zespołach, rodzi wiele problemów, które warto jest wcześniej rozstrzygnąć w trosce o wartość wiedzy generowanej w trakcie badań w działaniu” (Mizerek, 2012). W kontekście szkoły problematyczne jest więc bycie jednocześnie nauczycielem – praktykiem realizującym zadania oraz badaczem – analizującym refleksyjnie własną praktykę i jednocześnie realizację tego postulatów w zespole z innymi nauczycielami.

Sami badani w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nauczyciele wskazywali na następujące czynniki utrudniające badania w szkole:

- brak współpracy i chęci do udziału w badaniach innych nauczycieli, które zdaniem respondentów wynikają z braku refleksyjnej postawy kolegów (przekonanie nauczycieli o

tym, że nie muszą weryfikować oraz zmieniać własnej pracy) oraz braku zrozumienia sensu badań;

- ograniczenia czasowe wynikające z dużego obciążenia nauczycieli różnymi obowiązkami;
- niechęć kluczowych grup do udziału w badaniach (uczniów, rodziców, innych nauczycieli). W przypadku rodziców problemem jest ogólnie niski poziom współpracy z nimi, czego skutkiem mogą być właśnie trudności z zaangażowaniem rodziców do udziału w badaniach. Natomiast jeśli chodzi o uczniów pojawia się obawa przed udzielaniem przez nich nieszczerych odpowiedzi.

W kontekście wymienianej przez nauczycieli trudności w postaci braku współpracy ze strony innych nauczycieli warto też odnieść się do wniosków płynących z raportu McKinseya analizującego 20 różnych systemów edukacyjnych. Jako kluczowy wśród krajów takich jak Polska (znajdujących się na podobnym poziomie rozwoju systemu edukacyjnego) istotne dla podnoszenia jakości edukacji jest rozwój współpracy zespołów nauczycielskich, określanych jako „uczących się społeczności nauczycieli” - TLC- Teachers Learning Community (McKinsey, 2010). Obok kontekstu prawno-strukturalnego, gotowości samych nauczycieli do współpracy, warto po raz kolejny przywołać kwestię roli dyrektora (jako zasadniczego aktora tworzenia kultury szkoły). Jak podkreśla Marta Zahorska (rok) „to od dyrektora zależy, czy w szkole pracuje zespół nauczycieli o wspólnie wypracowanych i uzgodnionych poglądach i metodach działania, czy jest to raczej zbiór pracowników, z których każdy działa, jak chce i potrafi. Od jego aktywności i zaangażowania zależy i działalność pozalekcyjna szkoły i jej wyposażenie. Ten - bardzo szeroki zakres zadań i obowiązków nie zawsze trafia na ludzi przygotowanych do tej roli. Nie zawsze też liczne szkolenia, które im się oferuje, potrafią wypełnić lukę w ich umiejętnościach”. Badani w ramach Laboratorium Mikrobadań IBE nauczyciele, ale też sami dyrektorzy podkreślali rolę dyrektora, nie tylko jako organizatora aktywności badawczej (szczególnie na poziomie makro – całej szkoły), ale też ich rolę w zachęcaniu oraz tworzeniu warunków do aktywności i badawczej w szkole (delegowanie środków i samych nauczycieli na szkolenia). Jednocześnie podstawa dyrektora wobec aktywności badawczo –analitycznej nauczycieli może być istotnym czynnikiem ograniczającym ta aktywność (nacisk, aby pojedynczy nauczyciele prowadzili badania całej szkoły, w wielu obszarach).

Natomiast jak twierdzi Anna I. Brzezińska (2011) zjawisku ewaluacji w szkołach (jako specyficznemu rodzajowi badań) towarzyszą pewne obawy (po stronie nauczycieli) utrudniające realizację badań oraz wdrażanie ich wyników.

Dlaczego nauczyciele często boją się ewaluacji?

- (1) jeżeli ewaluacja nie jest dokonywana na bieżąco, nie towarzyszy działaniom nauczyciela i jego uczniów od początku, to trudno odkryć i doświadczyć jej pozytywnego wpływu;
- (2) jeżeli nauczyciel nie czuje się w pełni kompetentny, albo rzeczywiście jego kompetencje merytoryczne i/lub pedagogiczne są niskie, to może traktować ewaluację jako próbę oceny własnej osoby i się przed tym broni,
- (3) jeżeli poziom samoświadomości, wglądu w siebie u nauczyciela jest niski to może on mieć trudności z oddzielaniem oceny siebie, różnych swoich właściwości od oceny efektywności procesu własnego działania i właściwości uzyskiwanych efektów,
- (4) jeżeli ogólna postawa nauczyciela wobec świata i innych ludzi jest raczej negatywna, pełna podejrzliwości, to wtedy będzie oczekiwał, iż ewaluacja jest nastawiona na „wyłapywanie” niedociągnięć w jego pracy,
- (5) jeżeli nauczyciel nie rozumie zasad dokonywania ewaluacji, jeżeli nie uczestniczył w procedurze jej przygotowania, np. nie brano pod uwagę jego opinii przy ustalaniu kryteriów ewaluacji, jeżeli ma bardzo mało wiedzy na ten temat, to działa w warunkach dużej niepewności, a nawet poczucia osobistego zagrożenia,
- (6) jeżeli nauczyciel nie ma pełnych i jednoznacznych informacji odnośnie sposobów ujawniania i wykorzystania wyników ewaluacji to może się u niego także pojawiać poczucie zagrożenia.

Obawy te są powszechne wśród nauczycieli. Dostarczanie pełnej informacji i jak najszersze włączenie i nauczycieli i uczniów w planowanie i realizowanie procedur ewaluacyjnych to najszybsza droga ich osłabiania.

Źródło: Brzezińska, A. I. (2011). Ewaluacja w praktyce i systemie edukacji. *Biuletyn Praktyk Pedagogicznych*, 2, 32-38.

Jak widać, prowadzenie analizy własnej pracy jest sporym wyzwaniem dla samych nauczycieli jak i dla systemu edukacji. *Badania w działaniu* są sposobem na podkreślenie wagi własnej refleksji analityczno-badawczej, jak i wskazówką metodologiczną, jak to robić. Szansą dla mikrobadań - badań prowadzonych przez nauczyciela we własnej klasie - są przywoływane przez nauczyciel w analizowanych w raporcie badaniach skojarzenia związane z tego typu aktywnością: „szybkie”, „użyteczne”, „proste”. Jednocześnie należy pamiętać, że *badania w działaniu* to nie tyle sama metodologia, sposób prowadzenia badań, ale raczej normatywne założenie, że tylko systematyczne, upodmiotawiające, refleksyjne podejście do uczenia i nauczania, a co za tym idzie do badania tego, jest sposobem na wsparcie rozwoju uczniów i samych nauczycieli. Internalizacja takiej postawy wydaje się o wiele większym wyzwaniem, niż przyswojenie różnych technik badawczych, czy dostarczenie użytecznych narzędzi. Realizacja tego celu wykracza daleko poza możliwości takiego projektu jak „Laboratorium Mikrobadań IBE” – wymaga funkcjonowania w szkołach kultury, gdzie badania nie są złem koniecznym (ich celem nie jest realizacja biurokratycznego, narzuconego prawem wymogu, nie są traktowane jako dodatkowe obciążenie), ale są elementem wspierającym realizację ważnych dla szkoły celów. Dotykamy tutaj szerszego problemu, o którym piszą autorzy publikacji

OECD *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*: „W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w krajach OECD i innych przeprowadzono wiele reform edukacji, wdrażanych w celu podwyższenia jakości szkół i polepszenia wyników osiąganych przez uczniów, szczególnie tych słabiej radzących sobie z nauką (...) Reformy bezustannie wpływają na „zewnętrzne” i instytucjonalne aspekty szkół, znacznie trudniej jednak przekształcić podstawowe działania i dynamikę, na których opiera się nauka w klasie (...) Zupełnie jednak nie jest oczywiste, jakie narzędzia polityki edukacyjnej mogłyby pomóc osiągnąć równowagę między zrozumieniem, czym jest klasa szkolna w całym swoim bogactwie, a zwiększenie autonomii nauczycieli. Podsumowując, kwestie te stanowią ekstremalne wyzwanie, które nie zostanie podjęte we właściwy sposób, jeśli nadal będzie się uważało, że wszystko zależy wyłącznie od twórców polityki edukacyjnej i ich wiedzy ” (Dumont, Istance, 2013)

Internalizacja postawy refleksyjnego praktyka jest kluczowa na poziomie pojedynczego nauczyciela. Na poziomie szkoły mikrobadań będą użyteczne w sytuacji przyjęcia założenia o szkole jako uczącej się organizacji. Badani w ramach „Laboratorium Mikrobadań IBE” nauczycieli podkreślali użyteczność własnej aktywności badawczej w obszarze własnych relacji z uczniami i rodzicami oraz w obszarze organizacji pracy. Jeżeli chodzi o kwestie relacji z uczniami (sytuacji w klasie) to nauczyciele podkreślali wartość uzyskania perspektywy drugiej strony (ucznia) i możliwość brania jej pod uwagę w trakcie lekcji (co zwrótnie zwiększa motywację samych uczniów, którzy widzą, że ich zdanie jest brane pod uwagę w procesie nauki. Koresponduje to z wnioskami Johna Hattie, który zbierając wyniki ponad 800 metaanaliz (odnoszących się do wyników ponad 50 tysięcy badań obejmujących ponad 200 milionów uczniów). Hattie na podstawie tych meta analiz podkreśla, że „najlepsze efekty w nauczaniu osiągniemy wtedy, gdy spojrzymy na uczenie się oczami uczniów” (Hattie, 2012). Ten oczywisty element często umyka w codziennej pracy szkoły. Badania własne, jak pokazuje doświadczenie „Laboratorium Mikrobadań IBE” mogą nie tylko dostarczać nauczycielom danych w tym obszarze, ale też służyć modyfikacji, ziemnie własnego warsztat pracy oraz relacji z innymi podmiotami (szczególnie uczniami) . Jak podkreśla Robert J. Marzano w *Sztuce i teorii skutecznego nauczania* „(...) skuteczne nauczanie to przedsięwzięcie złożone, zawierające wiele elementów, które na siebie oddziałują. Tak jak pilot samolotu sprawdza długą listę spraw przed każdym startem, aby przypomnieć sobie, jak skomplikowane jest latanie, tak nauczycielka powinna przypomnieć sobie codziennie o złożoności nauczania” (Marzano, 2012). Mikrobadań mogą pozwolić nauczycielowi skonstruować jego własnej listę oraz dostarczać informacji o realizacji ważnych celów z tej listy.

Literatura cytowana

Barber, M., Chijoke Ch., Mourshed M. (2010). *How the world's most improved schools system keep getting better*, McKinsey & Company.

Berdzik, J., Mazurkiewicz, G. (2010). Modernizacja nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji. W: G. Mazurkiewicz. (red.) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Borek, A. (2012). Nauczyciel badacz, nauczyciel profesjonalista. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Červinková, H. Gołębiak, D. (red.). (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Christianakis, M. (2010), Collaborative research and teacher education" *Issues in Teacher Education*, nr 19.2 2010. 109-125.

Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later, *Educational Researcher*, nr 28 1999. 15-25.

Creating Effective Teaching and Learning Enviroments. First results from Talis, OECD 2009.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*. Toruń-Poznań, Wydawnictwo EDYTOR s.c.

Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą, IBE 2011.

Dudzikowa, M. (red.). (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” .

Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiza i tworzenie środowiska uczenia się w XXI wieku. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benevide (red.). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa, Wolters Kluwer Polska SA.

Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Elliott, J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press.
- Elsner, D., Taraszkiewicz, M. (2002). *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
- Geertz C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York: Routledge
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. London: Open University Press.
- Johnson, A.P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Allyn&Bacon.
- Leppert, R. (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: TRANS HUMANA.
- Levin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, t. 2, 34–46.
- Kłosiński, M. (1994). Semantyczna analiza pojęć „bezrobocie” i „bezrobotny” („bezrobotni”) w wypowiedziach prasowych, *Kultura i Społeczeństwo*, t. 3.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologie praktyczne*. Warszawa: WSIP.
- Łukowski, W. (2011). Od etnosondażu do lokalnych badań w działaniu. *Animacja Życia Publicznego. Analizy i rekomendacje. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, nr 2 (5) 2011*, 18-19.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. (2012). *The Future of the Teaching Profession* (niepublikowana prezentacja).
- Marzano, R. J. Marzano, J. S. Pickering, D. (2003). *Classroom Management. That works*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J. (2012). *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Wprowadzenie. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Menter, L., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J., Lowden, K. (2011). *A guide to practitioner research in education*. London: Sage.

Mizerek, H (2010). „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole*. Warszawa: ORE.

Mizerek, H (2012). Od wiedzy do mądrości. Badania w działaniu, jako impuls dla rozwoju praktyków i praktyki społecznej. W: B.Skrzypczak, T.Kasprzak (red.), *Scenariusze rozwoju lokalnych polityk kultury*. Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.

Solomon, M.Z., Morocco, C.C. (1999). The diagnostic teacher. W: M.Z Solomon (red.), *The diagnostic teacher. Constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press Columbia University.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Hainemann.

Stremmel, A. J. (2007). The value of teacher research: Nurturing professional and personal growth through inquiry. *Voices of Practitioners*. (<http://journal.naeyc.org/btj/vp/pdf/Voices-Stremmel.pdf>)

Susman, G.I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London: Sage Publications.

Taber, K. (2007). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice: A Guide for Teachers*. London: SAGE Publication.

Tołwińska-Królikowska, E. (red.). (2003). *Autoewaluacja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Watt, L. M., Watt, D.L. (1999). Doing research, taking action and changing practice with collaborative support. W: M.Z Solomon (red.), *The diagnostic teacher. Constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press Columbia University.

Zahorska, M. (2003). *Dyrektorzy szkół prowincjonalnych*, tekst niepublikowany.

8. Nota o autorze

Tomasz Kasprzak – socjolog, ewaluator i trener. Pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych. W latach 2002-2010 członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe, administrację publiczną inicjatywy wspólnotowe. Od 2009 roku członek zespołu projektu modernizacji nadzoru pedagogicznego. Koordynator projektu Laboratorium Mikrobadań IBE.