

rozmowy o edukacji

Z doświadczeń szwajcarskiej szkoły

z Martinem Baumgartnerem, dyrektorem Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen,
rozmawia Ewa Furche, wicedyrektor CEN

Ewa Furche: Od 1 września 2015 r. wprowadzono w Polsce zmiany w przepisach prawa dotyczące oceniania uczniów. Zobowiązano nauczycieli do stosowania oceniania kształtującego, które nie jest powszechnie wykorzystywane w pracy szkół. W jaki sposób ocenianie kształtujące funkcjonuje w szwajcarskiej szkole?

Martin Baumgartner: Zanim odpowiem na Twoje pytanie, chciałbym zwrócić uwagę na istotną dla mnie kwestię: czy naprawdę jesteśmy świadomi tego, czym jest ocenianie kształtujące? Czy nie tworzymy czarno-białego obrazu, w którym ocenianie formatywne (kształtujące) prezentuje się jako jednoznacznie lepsze od oceniania sumującego (końcowego)? Ocenianie sumujące jest absolutnie uprawnione w przypadku egzaminów kończących dany etap edukacyjny, kiedy potrzebujemy jednoznacznego stwierdzenia: zdał lub nie zdał. Jeżeli zdał, to jakie kryteria spełnił, jaką ocenę otrzymał – konieczne są klarowne, jednoznaczne stwierdzenia. Natomiast ocenianie kształtujące w pierwszej kolejności służy do przedstawiania postępów uczenia się oraz określenia miejsca, w którym uczeń się znajduje, a także wskazywania sposobów dalszego rozwoju. Nie jestem specjalistą od oceniania kształtującego, inne osoby mogłyby powiedzieć więcej na temat jego konkretnych form. Z koncepcji pracy szkół wiem, że dążą one do tworzenia klimatu wspierającego uczenie się. Natomiast kiedy przyjrzymy się formom oceniania stosowanym w szkole, to stwierdzimy, że niewiele jest wśród nich elementów charakterystycznych dla oceniania kształtującego. Istnieje zatem rozbieżność pomiędzy tym, co szkoły deklarują i do czego aspirują a praktyką. Jest wiele przyczyn takiej sytuacji. W pierwszej kolejności wskazałabym ograniczenia czasowe, np. jeżeli z danego przedmiotu nauczyciel ma trzy lekcje tygodniowo i musi wystawić w semestrze co najmniej trzy oceny, to sięga po tradycyjne formy oceniania i przyznaje punkty. Kolejną przyczyną to brak stosowanych kompetencji u wielu nauczycieli. Stwierdzamy,

że osoby rozpoczynające pracę w zawodzie w toku studiów nie zostały właściwie przygotowane do stosowania oceniania kształtującego.

E.F.: W zasadzie wskazałeś już, na czym polega różnica pomiędzy ocenianiem kształtującym i sumującym. Czy mógłbyś odnieść się jeszcze do tego, co jest wspólne dla obu rodzajów oceny, a co jeszcze dzieli je w praktyce szkolnej?

M.B.: Jak powiedziałem, obie formy oceniania mają w szkole swoje miejsce. Niestety, wielu nauczycieli nie uświadamia sobie, co będzie oceniać, wybierając dany sposób. Zobrazuję to prostym przykładem: jeżeli przygotowuję sprawdzian, podczas którego zlecam uczniom rozwiązanie 10 złożonych zadań w czasie 45 minut, to między

Czy nie tworzymy czarno-białego obrazu, w którym ocenianie kształtujące prezentuje się jako jednoznacznie lepsze od oceniania sumującego? Obie formy oceniania mają w szkole swoje miejsce.

innymi sprawdzam, jak szybko dana osoba potrafi pracować. A taki cel szczegółowy prawdopodobnie nie został określony przy tworzeniu testu. Pojawia się wątpliwość: czy rzeczywiście ocenię to, co zamierzałem? Ważne jest uświadomienie sobie, co chcę i mogę sprawdzić za pomocą danej formy sprawdzianu czy testu, zgodnie z typologią zadań. W szwajcarskich szkołach nauczyciele tworzą robocze zespoły ds. zapewnienia jakości – prezentują sobie nawzajem przygotowane testy i zadania egzaminacyjne. Jest to najprawdopodobniej jedna z najprostszych metod nauczycielskiego rozwoju w zakresie oceniania. W szkołach średnich w Szwajcarii (*Sekundarstufe II*) zespoły przedmiotowe zapraszają na swoje spotkania specjalistów zajmujących się ocenianiem kształtującym i w ten sposób germaniści, matematycy i inni nauczyciele rozwijają swoje kompetencje. Coraz częściej obserwujemy takie praktyki, co świadczy o dużej autonomii oraz poczuciu odpowiedzialności nauczycieli za jakość ich pracy, m.in. w zakresie oceniania. Zdarza się też, że ekspert zewnętrzny jest zapraszany do przeszkolenia całej rady pedagogicznej.

E.F.: Czy odważyłbyś się stwierdzić, że wartość oceniania kształtującego jest przeceniana?

M.B.: Nie, nie powiedziałbym tego. Najważniejsza jest świadomość, co i po co oceniam. Nieuprawnionym byłoby

stwierdzenie, że formy oceniania sumującego przeżyły się w przypadku egzaminów i prac zaliczeniowych na zakończenie kursu, programu, etapu edukacyjnego czy procesu certyfikacji. Potrzebujemy informacji w rodzaju: spełnił wymagania / nie spełnił ich / spełnił w określonym stopniu. Ocenianie sumujące zapewni porównywalność w obrębie dużych grup, np. danej szkoły czy – w przypadku Szwajcarii – całego kantonu. Spotykamy też centralnie opracowywane egzaminy końcowe, takie jak np. matura we Francji.

E.F.: W Polsce również mamy centralnie przygotowywane egzaminy zewnętrzne na zakończenie danego etapu edukacyjnego, w tym egzamin maturalny. W przypadku egzaminów nie mamy instrumentów do zbadania zachodzących procesów, jak ma to miejsce przy stosowaniu oceniania kształtującego. Jak, w Twojej ocenie, ocenianie kształtujące wpływa na proces rozwoju uczennicy i ucznia, a w dalszej kolejności – na rozwój szkoły?

M.B.: Ocenianie kształtujące jest niezbędne do kształtowania własnego procesu uczenia się. Gdyby było stosowane wyłącznie ocenianie sumujące, w jaki sposób uczyć się mógłby określić swoje luki, słabe strony, obszary wymagające doskonalenia? Jeżeli szkoła nie stosuje oceniania kształtującego, to pojawia się problem – nie wszyscy uczniowie mają stworzone warunki do rozwoju zgodnie z własnym procesem uczenia się. Niektórzy poradzą sobie sami, ale co z pozostałymi osobami? Tak postrzegając ocenianie kształtujące, niewątpliwie można stwierdzić, że jest ono cechą rozwoju szkoły. Szkoła, która stawia sobie za cel wspieranie rozwoju każdej uczennicy i każdego ucznia, zgodnie z ich możliwościami i potencjałem, musi stosować ocenianie kształtujące w procesie nauczania oraz oceniać młodych ludzi zgodnie z jego zasadami.

E.F.: Czy położenie nacisku w pracy szkoły na ocenianie kształtujące ma wpływ na budowanie kultury organizacyjnej opartej na refleksji?

M.B.: Ciekawe pytanie. Tak, dostrzegam tu związek. Refleksyjne nauczanie odnosi się do nauczycielek i nauczycieli, zaś refleksyjne uczenie się dotyczy uczennicy i uczniów. Obie strony powinny dokonywać refleksji nad procesem nauczania i uczenia się oraz osiąganymi postępami. Uczniowie nie potrafią robić tego automatycznie, winni być w tym procesie wspierani. Przykładowo, kiedy uczeń otrzymuje wynik sprawdzianu, powinien potrafić dokonać jego analizy i wyciągnąć wnioski dla uczenia się – można to uczynić przedmiotem pracy dydaktycznej. Refleksyjne nauczanie oznacza, że ja, jako nauczyciel, muszę się zastanowić, gdzie otrzymam stosowną informację zwrotną na temat mojej praktyki zawodowej, mojego na-

uczania, przeprowadzonej przeze mnie lekcji. Jako pedagog stawiam sobie wyzwania, mam wyobrażenia na temat tego, co chcę robić, jakie cele zrealizować. Mogą to być wyobrażenia deklaratywne, nieukierunkowane. Otrzymane konkretne informacje zwrotne wskazują, w których miejscach mogę optymalizować swoje działania. Kluczowe elementy powiązane z refleksyjnym nauczaniem to pozyskanie informacji zwrotnej i ewaluacja własnych działań. Feedback otrzymany od uczennicy i uczniów, ale także od koleżanek i kolegów, jak również dane z ewaluacji prowadzonej na zakończenie lekcji, umożliwiają analizę zajęć, interpretację obserwacji i sformułowanie wniosków. Szczególnie efektywnie działają nauczyciele, którzy dokonują refleksji w grupie, uwzględniając różne perspektywy spojrzenia na daną lekcję. Ten wymóg refleksji połączonej

Wymóg refleksji połączonej z informacją zwrotną i ewaluacją jest niejako świadczeniem nauczyciela w zamian za autonomię, do której słusznie rości sobie prawo.

z informacją zwrotną i ewaluacją jest niejako świadczeniem nauczyciela w zamian za autonomię, do której słusznie rości sobie prawo. Zagadnienie to jest obecnie bardzo szeroko dyskutowane w Szwajcarii.

Inną kwestią powszechnie poddawaną dyskusji jest dobre zarządzanie szkołą. W moim mniemaniu szkoły przypominają uniwersytety czy szpitale – są organizacjami eksperckimi. Co znaczy, że dobrze funkcjonują tylko wtedy, gdy pracujący tam ludzie mają wysoki stopień autonomii oraz prawo podejmowania samodzielnych decyzji przy wykonywaniu swoich zadań, ponieważ tylko wtedy mogą reagować adekwatnie do sytuacji. Na podstawie badań pedagogiczno-dydaktycznych mogę wskazać zasady postępowania w konkretnych sytuacjach. Można nauczyć się tych zasad, w niektórych kontekstach ich zastosowanie przyniesie oczekiwane rezultaty, jednak już w innej klasie absolutnie się nie sprawdzą. Nauczyciel powinien umieć podejmować działania adekwatne do danej sytuacji szkolnej i w tym celu potrzebuje autonomii: ze strony dyrektora szkoły, dalszych przełożonych, władz. Posiadanie autonomii obliguje do bycia wiarygodnym, do dokonywania nieustanej refleksji i autokontroli swojego działania. Narzędziami weryfikacji swoich działań są, jak już wspominałem, informacja zwrotna i ewaluacja. Szkoła musi odpowiedzieć sobie na pytanie, w jaki sposób dyrekcja może zapewnić pracownikom indywidualną autonomię, żeby mogli dobrze realizować swoje zadania, a jednocześnie zadbać o autonomię szkoły jako całości. Na tym polega sztuka zarządzania szkołą: kierowanie ponad istniejącymi uwarunkowaniami, z pracownikami działającymi w ramach tych uwarunkowań, ale posiadającymi pełną autonomię. Zdolność do refleksji jest budowana przez świadomość oraz kompetencje w zakresie prowadzenia dobrej ewaluacji i pozyskiwania informacji zwrotnej. Mamy do czynienia

nia z bardzo poważnym wyzwaniem: potrzeba feedbacku i ewaluacji winna być przekazywana nauczycielom w taki sposób, aby pozyskiwanie przez nich informacji zwrotnej wynikało z ich potrzeb oraz wyzwań, jakie – jako profesjonaliści – stawiają przed sobą. Jeżeli pozyskują informację zwrotną, to nie dowodzi to moich słabych stron, ale dobitnie świadczy o mojej sile, jest dowodem posiadania szerokich horyzontów. Uwypuklenie tego aspektu jest dużym komunikacyjnym wyzwaniem stojącym przed szkołą. Od około dziesięciu lat promuje się takie podejście do omawianego zagadnienia i wdrożono już wiele pomocnych mechanizmów. Jednak, z mojej perspektywy, zbyt wiele wagi przywiązuje się do aspektów technicznych – dużo czasu poświęcamy na myślenie, jak to zrobić, a mniej przestrzeni zajmuje refleksja, dlaczego to robimy. Szkoły jako organizacje powinny nieustannie dokonywać refleksji na podstawie danych i sprawdzać, w jakim miejscu rozwoju się znajdują. Nauczyciele powinni prowadzić ewaluację swoich działań nie dlatego, że mają taki obowiązek, ale na skutek własnego zainteresowania, chcąc wiedzieć m.in., co sądzą o ich lekcjach uczniowie. Są to elementy budowania kultury refleksji w szkole.

E.F.: Czy takie pojmowanie profesjonalizmu i odpowiedzialności nauczycielskiej nie wynikają ze społecznej roli szkoły? W moim głębokim przekonaniu w przypadku pracy nauczyciela mówimy o społecznej odpowiedzialności za jakość procesu edukacyjnego. Społecznie odpowiedzialna szkoła, dbając o zapewnienie równości szans, wpływa na zrównoważony rozwój.

M.B.: W Szwajcarii zostały podniesione standardy sprawozdawczości z działalności publicznej. Wzrosły oczekiwania opinii publicznej, żeby szkoły oraz nauczyciele byli rozliczani ze swojej działalności. Różne są przyczyny takiego stanu. Mocno generalizując, można powiedzieć, że jest to powiązane z procesami demokratycznymi. Jeżeli decyzje podejmowane są w szerokim gremium, to wzrasta także potrzeba współdecydowania. Oczywiście mógłbym wskazać też inne aspekty, związane z finansami i zarządzaniem. Ważne, aby, rozliczając szkołę, stworzyć takie mechanizmy, które zapewnią jej oraz nauczycielom uprawnioną autonomię, konieczną do pełnego rozwoju posiadanego potencjału, bez nadmiernych ograniczeń. Istnieje niebezpieczeństwo, że jeżeli kontrola będzie za duża, zablokuje osiąganie przez szkoły najlepszych efektów pracy stosownie do posiadanych możliwości. To ogromne wyzwanie: z jednej strony wymagać od szkoły transparentności w kwestiach zarządczych i finansowych, z drugiej – zapewnić jej autonomię, obejmując ochroną

wolność przestrzeni, w której działa. Dyrektor szkoły musi o to zadbać, musi też być świadomy, czego może żądać. Procesy, które zachodzą w społeczeństwie, w takim samym stopniu przebiegają na poziomie szkoły. Podobnie dyrektora szkoły może kontrolować nauczycieli tylko w pewnym określonym zakresie, żeby z jednej strony nie rosło niezadowolone, a z drugiej – nie była ograniczana przestrzeń, w której dokonuje się rozwój, a nauczyciele mogą w pełni osiągać sukcesy jako eksperci.

E.F.: Jak dyrektorzy szkół w Szwajcarii zachęcają, motywują nauczycieli do refleksji?

M.B.: Myślę, że jest to bardzo mocno sprzężone z rozumieniem pojęcia kultury organizacyjnej. Wdrażane są pedagogiczne systemy zapewnienia jakości, w ramach ich działania np. kiedy dwa razy w roku przeprowadzane są sprawdziany uczniowskie, w tym samym czasie pozyskuje się informację zwrotną. W jaki sposób szkoła może tego dokonać? Jest wiele możliwości, że wspomnę rozumiany przez mnie metaforycznie trójkąt: potrafić – chcieć – wiedzieć. Istnieją zależności między tymi

trzech pojęciami: w przypadku braku istnienia przymusu większość zapewne powie, że będzie tak działać, inni stwierdzą, że jest to wprawdzie ciekawe, ale nie mają czasu, teraz nie da rady i nie będą tego robić. Podstawą jest wola. Nauczyciele muszą też posiadać odpowiednie kompetencje, m.in. efektywnie przyjmować feedback i prowadzić ewaluację swoich działań, inaczej to nie zadziała. Jako dyrektor muszę pracować na tych trzech poziomach, w obszarze wspomnianego wcześniej trójkąta. Z jednej strony muszę się zastanowić, czego jako dyrektor szkoły mogę wymagać. Z drugiej strony, jak mogę – i to jest najprawdopodobniej najważniejsze wyzwanie – zbudować świadomości, że nauczyciele, gdy dokonują refleksji nad swoim nauczaniem, pozyskują informację zwrotną i prowadzą ewaluację, działają na rzecz swojego rozwoju zawodowego i zaspokajając własne potrzeby. W jaki sposób mogę osiągnąć taki stan? Jest to bardzo trudne. Jak pokazują doświadczenia szkół, które ten model z sukcesem wdrożyły, rozwiązań należy szukać indywidualnie na poziomie danej szkoły, w zespołach przedmiotowych. Ważne, aby upowszechniać dobre praktyki (*My, jako matematycy, robimy to tak i tak...*), pozwalając na ich powielanie w innych szkołach, innych zespołach nauczycielskich. Warto zaczynać od stosowania prostych form ewaluacji, wdrażać sprawdzone rozwiązania, korzystać z doświadczeń dobrych praktyków. Odniosę się do modelu, opracowanego na podstawie badań Hattiego, a dotyczącego kwestii nauczania oraz sprawdzania efektywności lekcji przez samych nauczycieli, którzy nie nazywają tego zarządzaniem jakością i ewaluacją,

*Szkoły przypominają uniwersytety
czy szpitale – są organizacjami eksperckimi.
Co znaczy, że dobrze funkcjonują tylko
wtedy, gdy pracujący tam ludzie mają
wysoki stopień autonomii.*

ale jednocześnie właśnie dokładnie to robią. Idea polega na tym, że te dwa procesy: nauczanie i sprawdzanie (weryfikacja) swojego nauczania przez nauczyciela, przebiegają nierozdzielnie, jako jeden spójny proces. Jest to koncepcja, przy wprowadzaniu której napotkaliśmy na opór grupy nauczycieli gimnazjum. Stwierdzili, że to jest dla nich zbyt banalne. Udało nam się jednak utworzyć pilotażową grupę nauczycieli gimnazjum, którzy chcieli tak pracować i potwierdziło się, stosowanie małych form ewaluacji jest wysoce efektywne. Szkoła pracuje w takim modelu bardzo przejrzyście, jednak nauczyciele muszą swoje działania dokumentować, co nie spotkało się z entuzjazmem środowiska – nauczyciele twierdzili, że skoro już tak pracują, to dlaczego jeszcze mają to zapisywać. Ale dokumentowanie osiągnięć jest elementem tego modelu i daje możliwość nie tylko kierowania procesami, ale powrotu do wcześniejszych osiągnięć i dokonywania porównań, analiz. Chciałbym podkreślić, że taki proces można wprowadzić tylko wtedy, kiedy znajduje on powszechną akceptację.

E.F.: Jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają dokonywanie refleksji nad procesami nauczania pojedynczego nauczyciela oraz całej szkoły, jeśli przyjmujemy założenie, że w szkole funkcjonuje kultura organizacyjna oparta na konstruktywnej informacji zwrotnej?

M.B.: Są to czynniki wielorakie, nie uszereguję ich tu pod względem ważności. Po pierwsze potrzebne jest odpowiednie nastawienie, kultura, w której ja jako dyrektor obdarzam nauczycieli zaufaniem. Z drugiej strony nauczyciele muszą mieć poczucie, że dyrektor jest ich przywódcą, że jest im dobrze, a to co robią spotyka się z zainteresowaniem. A zatem konieczny jest właściwy klimat, atmosfera. Potrzebne są też: czas i miejsce. Idealna sytuacja to taka, kiedy zespoły nauczycielskie mają miejsca, w których mogą się spotykać. Znam szkoły, w których plany lekcji są tak układane, aby nauczyciele w określonych godzinach mogli się spotkać. Te spotkania nie są płatne i wymagają dużego nakładu organizacyjnego, aby mogły dojść do skutku. Podczas nich odbywają się nieformalne koleżeńskie

rozmowy ukierunkowane na wartościowanie działań, wzajemne wspieranie się w ich realizacji oraz wspólna refleksja, jaki może być kolejny krok. Jest to element budowania kultury i klimatu szkoły, a zarazem wielkie wyzwanie dla dyrektora, jak zorganizować takie spotkania raz w roku, jeżeli rada pedagogiczna liczy 60 osób. Znam szkoły, w których w ogóle nie ma tego typu zebrań, a także takie, gdzie rozmowy współpracowników odbywają się co dwa, trzy lata. Oczywiście są organizowane formalne spotkania grona pedagogicznego, podczas których następuje wymiana doświadczeń. Mam wrażenie, że dyrektorzy, którzy chcą organizować częstsze spotkania zespołów przedmiotowych, znajdą zasoby i możliwości – leży to wyłącznie w gestii oraz kompetencjach zarządzających. Pierwsza refleksja jest zawsze taka sama: dobry pomysł, ale nie dysponujemy czasem albo pieniędzmi. Kolejnym czynnikiem utrudniającym wspólną refleksję nad procesami nauczania i uczenia jest fakt, że nie wykorzystuje się w pełni potencjału zespołów nauczycielskich, którym można byłoby stawić wymagania i czynić odpowiedzialnymi za osiągnięte wyniki.

EF: Serdecznie dziękuję za rozmowę – dobry przyczynek do refleksji nad procesami zachodzącymi w szkole i społeczeństwie.

Pozostałe części wywiadu ukazały się w nr 69, 70/71 oraz 72 „Edukacji Pomorskiej”.

wbz cps Schweizerische Weiterbildungszentrale
Centre suisse de formation continue
Centro svizzero di formazione continua

WBZ CPS (Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen) pełni rolę brokera wiedzy i informacji dla kadry zarządzającej szkół średnich w Szwajcarii w zakresie rozwoju szkoły i zarządzania jakością; we współpracy ze szkołami wyższymi oferuje kształcenie z zakresu zarządzania oświatą; organizuje regionalne, krajowe i międzynarodowe konferencje z zakresu zapewniania i rozwoju jakości szkół średnich.



Martin Baumgartner – od 2002 r. kieruje Szwajcarską Centralną Instytucją Doksztalcania WBZ CPS w Bernie, wcześniej m.in. koordynował projekt rządu szwajcarskiego dotyczący doskonalenia polskich nauczycieli języka niemieckiego i rozwijania ich kompetencji trenerskich.