

JAN GRZESIAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

EWALUACJA W DIALOGU WOBEC BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W EDUKACJI¹

EVALUATION IN DIALOG TOWARDS TO QUALITY RESEARCH IN EDUCATION

Wprowadzenie

Z założenia pedagogika jest nauką teoretyczno-praktyczną. Miarą społecznej roli pedagogiki jako nauki jest zawsze to, na ile odpowiada ona na współczesne wyzwania, a więc na ile potrafi opisać i wyjaśnić te zjawiska, które stanowią otaczającą rzeczywistość i od których bezpośrednio zależy aktualnie funkcjonująca praktyka edukacyjna. Przedmiotem pedagogiki jako nauki jest to wszystko, co obejmuje punkt widzenia wyrażający nadzieję ukierunkowaną na rozwój człowieka i zobowiązuje do działań optymalizujących ten rozwój.

W pedagogice wyróżnia się między innymi kierunek myśli określający proces kształcenia jako kontakt jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami i dobrami kultury, ich interioryzację, a tym samym wzbogacenie sił duchowych człowieka i tworzenie nowych wartości. Słusznie zauważa B. Suchodolski, że wizja przyszłości tworzy obraz czasów minionych, podobnie, jak trwały nurt tradycji wyznacza charakter zamierzeń i swoisty, własny styl ich realizowania².

W ostatnich dziesięcioleciach w pedagogice występuje, a nawet nasila się dylemat związków między teorią pedagogiczną a praktyką edukacyjną. W Polsce ma miejsce nawet dość dynamiczne i wyraziste odstępowanie od paradygmatu pedagogiki przede wszystkim z powodu tak zwanego przełomu postmodernistycznego. Badania S. Palki wykazały, że ponad 80% nauczycieli posiadających profesjonalne przygotowanie pedagogiczne pojmuje pedagogikę jako

¹ Artykuł opublikowany w książce *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Dialog w ewaluacji – ewaluacja w dialogu*. Red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008, s. 89-97.

² B Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*. Warszawa 1986, Wyd. Interpress, s. 6.

dyscyplinę naukową instrumentalną względem istniejącej praktyki edukacyjnej³. Wskazuje to na niedoskonałości systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Edukacja nauczycieli dla wartości i dialogu

Zmieniające się warunki realizacji celów kształcenia i wychowania we współczesnej szkole polskiej pociągają za sobą konieczność twórczego nastawienia nauczyciela wobec przemian społecznych oraz pojawiających się nowych sytuacji edukacyjnych – to oczywiste stwierdzenie i nawet nierzadko spotykane w literaturze pedagogicznej. Twórcza postawa nauczyciela jest uwarunkowana posiadaniem wiedzy i kompetencji z zakresu diagnozowania, wartościowania i projektowania dydaktycznego. Stąd też w procesie kształcenia nauczycieli mają miejsce takie przedmioty jak: praca badawcza nauczyciela, diagnoza pedagogiczna, terapia pedagogiczna, metody badań pedagogicznych, logika, metodologia badań seminaryjne dyplomowe czy seminaryjne magisterskie. Ponadto cenną formą kształcenia w tym zakresie są także studenckie koła i obozy naukowe. W kształceniu dobrych nauczycieli winna występować możliwość fakultatywnego uzyskania w toku studiów dodatkowych, a także niezbędnych w szkole umiejętności w zakresie prowadzenia zespołów artystycznych, organizacji turystyki, działalności pozalekcyjnej itp.⁴. Te i inne wyzwania stawiane przed nauczycielami sprawiają, że przyswajanie encyklopedycznej wiedzy w toku studiów nauczycielskich już nie wystarcza.

Edukacja szkolna i nauki o niej stają obecnie przed koniecznością niesienia pomocy nauczycielom, uczniom i ich rodzicom w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości jako normy etycznej. Stąd też do dużego rozmiaru urasta aksjologiczny fundament w kształceniu nauczycieli i ich aktywności zawodowej w postaci triady: wiedza - sprawność – wartość. Słusznie zauważa Prof. K. Denek, że kategoria wartości zajmuje najmniej miejsca w edukacji, a rzetelna realizacja dwóch pierwszych (wiedza – sprawność) jest uzależniona od kryterium wartości⁵.

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z istnienia podmiotu - ucznia, aby móc się otworzyć na jego doświadczenie. Relacje nauczyciel – uczeń (a potem uczniowie) winny występować w prawdzie i wzajemnej odpowiedzialności za świat wartości, który konstytuuje wszelkie ludzkie poczynania. Jest to również otwarcie na perspektywy, które przekraczają stereotypowe myślenie o trudnym dziś⁶. Należy mieć na uwadze, że *„autentyczne wychowanie jest zadaniem*

³ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989, s.118.

⁴ Wiele publikacji zwraca uwagę na potrzebę reformowania systemu kształcenia nauczycieli. W tym miejscu wystarczy choćby wymienić: K. Denek, *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*. Warszawa 1997, D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999.

⁵ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań-Toruń 1994.

⁶ J. Mastalski, *Etos nauczyciela XXI wieku a stereotypy edukacyjne*, [w:] Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli, tom 1, pod red. J. Grzesiaka, WPA, Kalisz 2007, s.136.

*dorostych (...), którzy pomagają uczniowi odkrywać i stopniowo przyswajając poczucie jedności rzeczy, całościowo przybliżać się do rzeczywistości, odkrywać propozycje wartości dla jego własnego życia, ujmowanego integralnie, z punktu widzenia wolności i prawdy*⁷.

Tym większe uznanie należy wyrażać wobec tych nauczycieli, którzy umieją sprostać trudnej sztuce wartościowania tak, aby uczniowie umieli znaleźć sens w świecie różnych orientacji aksjologicznych. Nie można zatem w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, nie doceniać znaczenia wartości jako kategorialnej normy w edukacji szkolnej - ich kategorii, klasyfikacji i interpretacji⁸.

Aby tak się stało, potrzebne jest wzajemne zrozumienie, które rodzi się najpewniej z dialogu. Nie można przecież zapominać, że *aby zrozumieć spotkanego człowieka, trzeba mu pozwolić być, trzeba wejść z nim w dialog, zapytać, co myśli, szukać odpowiedzi, gdy on zada pytanie. Kto zaraz na wstępie zniszczy człowieka, ten go nigdy nie zrozumie... Aby myśleć, trzeba coś z siebie poświęcić*⁹. Nie można jednak wejść na drogę spotkania, gdy kreuje się swoje postępowanie poprzez infantylne stereotypy zachowawcze¹⁰. Nauczyciel nastawiony na uczenie może nieświadomie pomijać wartości wychowawcze tkwiące w treściach kształcenia danego przedmiotu. Takie zachowania mogą również świadczyć o niedostatecznym uwzględnianiu kategorii wartości i nauki wartościowania (ewaluacji) w procesie kształcenia nauczycielskiego w uczelni.

Edukacja nauczycieli przez kategorie wartości i dialogu

Analiza standardów określonych studiów nauczycielskich oraz dla kierunku pedagogika, mimo swej ogólności, pozwala zauważyć niedoskonałości oraz zagrożenia tkwiące w koncepcji kształcenia nauczycieli.¹¹

Specjalizacja nauczycielska realizowana w trakcie studiów wyższych obejmuje: kształcenie kierunkowe - przygotowujące merytorycznie z zakresu przedmiotu (zajęć), realizowane w ramach kierunku studiów w taki sposób, aby absolwent nabył wiedzy i umiejętności odpowiednich do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć); kształcenie nauczycielskie - przygotowujące do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzone w powiązaniu z kształceniem kierunkowym oraz praktykami pedagogicznymi; kształcenie w zakresie technologii informacyjnej - przygotowujące do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć); kształcenie w zakresie języka obcego - umożliwiające uzyskanie zaawansowanej znajomości języka (odpowiednio poziom B2 ESOKJ na wyższych studiach zawodowych i B2+ ESOKJ na studiach magisterskich) oraz praktyki

⁷ J. Paweł II, Przemówienie do nauczycieli wychowawców, [w:] Nauczanie społeczne, Warszawa 1987, s. 415.

⁸ K. Denek, *Wartości ...*, op. cit.

⁹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s.493.

¹⁰ J. Mastalski, *Etos...* op. cit., s. 137.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 207, poz. 2110).

pedagogiczne - służące nabyciu i rozwijaniu umiejętności zawodowych przez praktyczne zajęcia z uczniami, a także umożliwiające poznanie organizacji i funkcjonowania szkół i placówek, realizowane w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim.

Wprowadzenie standardów kształcenia, zarówno na szczeblu szkolnym, jak i na szczeblu szkoły wyższej z założenia stanowi istotną podstawę dla podniesienia jakości kształcenia. W rzeczywistości respektowanie określonych standardów w programach nauczania, a tym bardziej w podręcznikach szkolnych budzi wiele wątpliwości i kontrowersji. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w konstruowaniu podręczników i innych materiałów dydaktycznych, mimo postępu technologii informacyjnych, nie znajdują odzwierciedlenia przesłanki teorii psychologiczno – pedagogicznych¹².

Okazuje się, że w reformowaniu polskiej oświaty i w procedurze tworzenia warunków do wdrażania reform zauważa się wyrazisty rozdział między teorią a realizacją w praktyce edukacyjnej. Z tego względu konieczne okazuje się prowadzenie szerszej zakrojonych badań diagnostycznych i ewaluacyjnych, które wymagają wartościowania efektów dydaktycznych i wychowawczych. Bowiem dopiero na tej podstawie możliwe stanie się konstruowanie racjonalnych nowych rozwiązań zmierzających do poprawy zdiagnozowanego stanu w rzeczywistości edukacyjnej.

Przeprowadzone przeze mnie badania wśród studentów kierunków nauczycielskich wykazały, że zbyt wiele treści kształcenia wymaga od nich żmudnego wkuwania, podczas gdy oczekiwania ze strony przyszłych nauczycieli jest wymownie duże co do treści szczególnie przydatnych do wykonywania w toku pracy pedagogicznej w szkole. Badani nie ukrywali samokrytycznej postawy wobec własnych kompetencji kształtowanych rzekomo w toku studiów pod kątem pracy w zawodzie nauczyciela. Wyrażali nawet pewne obawy (prawie 40% badanych osób) co do tego, czy w ogóle poradzą sobie po ukończeniu studiów w bezpośrednim oddziaływaniu wobec uczniów w klasie szkolnej.

Prowadzone analizy prac dyplomowych i magisterskich doprowadziła nas do wniosku, że badania i interpretacje jakościowe występują zaledwie u 16,4% badanych przypadków. Na kierunku pedagogika dość powszechnie jako technika badawcza stosowane jest ankietowanie, a analiza uzyskanych tym sposobem danych ma charakter typowo ilościowy. W przeważającej większości badanych przypadków w toku analizy danych zamieszczane są tabele i wykresy, przy jednoczesnym ograniczaniu opisów interpretacyjnych. Niepokoi także to, że prowadzona w taki sposób prezentacja materiału badawczego bardzo rzadko kończy się wnioskami o charakterze ewaluacyjnym czy projektującym.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na zagadnienie triangulacji (doboru) metod i technik badawczych. Dominująca ilość przeanalizowanych przez nas prac badawczych (magisterskich, czy nawet prac publikowanych) nacechowana jest jednostronnością w analizie badanego zagadnienia pedagogicznego. Należy też zauważyć, że jeśli do studentów trafiają takie materiały – to tym bardziej należy

¹² Zob. np. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

uwzględnić ewaluację w dialogu ze studentami – dialogu w związku z analizowanymi tekstami w połączeniu z praktyką edukacyjną.

Metodologiczne aspekty badań i interpretacji jakościowych w edukacji

W tej części artykułu zostanie zaprezentowane własne podejście, jakie stosuję w kształceniu studentów pedagogiki. Zostało ono skonstruowane z nastawieniem do wyodrębnionych przedmiotów kształcenia nauczycielskiego obejmującym: metodologię badań, diagnostykę psychopedagogiczną, teorię i metodykę kształcenia oraz projektowanie dydaktyczne. Może ono być wykorzystane w innych przedmiotach kształcenia, w których istotne jest kształtowanie kompetencji studentów w zakresie dokonywania analiz porównawczych studiowanych przez nich źródeł bibliograficznych, w tym także metodycznych.. Przed uczestnikami procesu kształcenia nauczycielskiego stawiane jest zadanie: dokonać analizy porównawczej treści 2 - 3 publikacji (lub ich fragmentów) dotyczących tego samego zagadnienia w aspekcie merytorycznym i metodologicznym.

Ze względu na ograniczone ramy przytoczę w tym miejscu fragmenty treści instrukcji adresowanej do studenta pedagogiki:

Analiza porównawcza winna uwzględniać całokształt ujęcia zagadnienia przez wybranych (2 – 3) autorów i nie powinna ograniczać się do rozpatrywania publikacji każdej oddzielnie z danego punktu widzenia. Dwie płaszczyzny treści publikacji, na którą będziemy zwracać uwagę – merytoryczna i metodologiczna – są ze sobą związane. Jednakże należy je wyodrębnić w celu dokonania gruntownej analizy lektur oraz wyrażenia o nich własnego sądu.

Analizując lektury od strony merytorycznej należy przede wszystkim:

a) zwrócić uwagę na terminologię, którą się posługują autorzy (w tym na treść i zakres każdego z podstawowych terminów (czy też grupy pojęć) związanych z tematem pracy; podkreślić zauważone wzajemne relacje między pojęciami (nadrzędności – podrzędności),

b) dokonać selekcji treści wiążących się z tematem (celem) opracowania,

c) ustalić, jakie kwestie wchodzące w zakres tematu porusza każdy z autorów,

d) wyodrębnić sądy i twierdzenia autorów dotyczące analizowanych zagadnień.

Analizując publikacje pod względem metodologicznym, należy zwrócić uwagę na sposób, w jaki dany autor doszedł do swoich sądów oraz na to czy i w jaki sposób je uzasadnia. Ze względu na specyfikę i złożoność podejścia metodologicznego do obranego zagadnienia można ograniczyć się do wybranych przez siebie aspektów metodologicznych porównywanych publikacji. Mogą ewentualnie wystąpić takie publikacje, w których strona metodologiczna nie będzie poruszana (w takim przypadku należy to wyraźnie zaakcentować w toku analizy i ten fakt poddać ewaluacji).

Należy zaakcentować charakter porównywanych prac. Ze względu na punkt wyjścia dla toku rozumowania autorów oraz ze względu na stopień ogólności ich stwierdzeń można by mówić o publikacjach teoretycznych, publikacjach opartych na badaniach empirycznych czy też o pracach opartych na spostrzeżeniach i refleksjach z praktyki w określonym zakresie czasowym czy przestrzennym.

Rozważania teoretyczne, uogólnienia odnoszące się do zbadanej zbiorowości oraz spostrzeżenia z praktyki mogą w różnym stopniu występować w poszczególnych opracowaniach. np. w pracy teoretycznej dane z badań empirycznych mogą być

przytaczane jako przykłady ilustrujące omawiane kwestie¹³. Dlatego w analizie należy odróżnić np. stwierdzenia o charakterze ogólnikowym czy intuicyjnym od uogólnień wyprowadzonych na podstawie badań empirycznych (uogólnień o różnym zasięgu) czy też od wniosków sformułowanych w procedurze dedukcji.

W przypadku prac opartych na badaniach empirycznych należy wziąć pod uwagę następujące sprawy: a) problematykę badań, b) hipotezy, c) zmienne, d) warunki, w jakich przeprowadzano badania, e) procedurę prowadzenia badań (strategie, metody, techniki), f) cechy badanych jednostek czy zbiorowości, g) uzyskane wyniki, h) wnioski wyprowadzone na podstawie tych wyników, i) interpretację wyników oraz kwestie dyskusyjne lub niewyjaśnione.

Uogólniając, należy zwrócić uwagę na to, czy i w jakim stopniu autorzy porównywanych prac podejmują próby syntez i strukturyzacji wiedzy w danym obszarze rzeczywistości. Można przy tym kierować się choćby następującymi kryteriami - pytaniami:

a) na jakiej teorii (istniejącej - mniej lub bardziej rozwiniętej) opierają autorzy swoje wywody¹⁴.

Należy podkreślić też, czy autorzy odwołują się do twierdzeń i hipotez danej teorii w celu wyjaśnienia badanych procesów, czy posługują się terminologią właściwą dla danej teorii, itd. Dzięki temu mogą być zauważone i sformułowane orientacje i tendencje w rozwoju wybranej dziedziny naukowo-badawczej,

b) jaki charakter mają celowo stawiane przez autorów problemy badawcze (czy problemy otwarte – dopełniające; czy problemy empiryczne – weryfikacyjne; czy dotyczą zagadnień innowacyjnych nie wyjaśnionych dotąd przez naukę czy też częściowo już potwierdzonych; czy problemy praktyczne, czy teoretyczno-praktyczne czy może praktyczno-teoretyczne itd.)¹⁵,

c) w jakim stopniu wyniki swoich badań czy analiz autor opracowania wiąże i konfrontuje z dotychczasowym dorobkiem nauki w tym zakresie¹⁶.

Po opracowaniu szkicu – struktury własnej pracy i analizie każdej publikacji dokonuje się porównań. W sytuacjach, w których stwierdzone zostaną różnice, należy zastanowić się nad ich przyczynami, istotnością i rozbieżnością¹⁷.

¹³ Z tego względu można rozróżniać prace o różnych wartościach naukowych.

¹⁴ W publikacjach dydaktycznych mogą stawać choćby na gruncie psychologicznej teorii czynności (np. J. Kujawiński: Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki, Poznań 1982, IKNiBO; S. Słomkiewicz: Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności. Warszawa 1972, PZWS) czy teorii wielostronnego nauczania i uczenia się (np. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1967, PZWS; T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1975, WSiP).

¹⁵ Charakter problemu można określić na podstawie znajomości dorobku nauki w zakresie analizowanej problematyki. Podejmując badania i formułując problemy badawcze autor z pełną świadomością nie „wyważa otwartych drzwi” lecz kontynuuje pracę swoich poprzedników – ciągłość i zmiana w rozwoju nauk.

¹⁶ Jest to pytanie odnoszące się do ewaluacji publikacji ze względu na kryterium syntezy i uogólniania przez autora wiedzy w danym przedmiocie badań.

¹⁷ Przyczyn ewentualnych różnic można dopatrywać się m.in. w płaszczyźnie metodologicznej analizowanych opracowań. Różnice wyników badań mogą wiązać się z tym, że każdy z autorów badał zbiorowość w innym terenie, w innym czasie czy też o innych cechach (np. zróżnicowanie uczniów w klasie).

Wskazane może być ponowne sprawdzenie i ponowienie analizy twierdzeń formułowanych przez autorów¹⁸. Na podstawie wnikliwej analizy literatury oraz przemyśleń własnych, należy podjąć próby sformułowania własnych wniosków dotyczących opracowywanego zagadnienia. Szczególną uwagę proszę zwrócić na konstrukcję pracy – na układ poszczególnych części, akapitów i zdań. Powinien to być tekst spójny, bez licznych cytatów czy streszczeń, a zarazem bez przeskoków myślowych, bez zbędnych powtórzeń.

Poszczególne części pracy muszą być proporcjonalne – bez partii nadmiernie poszerzonych lub ujętych bardzo skrótowo w porównaniu z innymi. Należy wyróżnić kolejne sekwencje treściowe i części opracowania – zwracając przy tym uwagę na elastyczne przechodzenie z poprzednich do kolejnych części składowych pracy.

Należy podkreślić też, że tego rodzaju rozwiązanie wymaga od nauczycieli akademickich frontalnego podejścia do kształcenia w aspekcie profilu absolwenta określonej specjalności. Doświadczenia wskazują na potrzebę udzielania pomocy studentom w przyuczaniu się do tak pojmowanego studiowania problemowego. Zagadnienie to wymaga opracowania specyficznej metodyki studiowania pod kątem kształcenia zawodowego nauczycieli na miarę dziś i na miarę jutra.

Prowadzone przeze mnie badania dostarczają wiele przejawów świadczących o negatywnym wpływie monotonnego stosowania metod konwencjonalnych pozbawionego podmiotowości, na zachowania uczniów. Pierwszoplanowe traktowanie objaśnień i dyrektyw powinnościowych w procesie edukacji nauczycieli, prowadzi do obniżenia skuteczności kształcenia – z jednej strony, a z drugiej strony dochodzi do niepokojącej globalizacji metodycznej polegającej na specyficznym zaniechaniu żywej metodyki

Zakończenie

Wartościowanie w dialogu - pojmowane inaczej jako analiza wartości¹⁹ - wymaga od nauczycieli pełnych kompetencji w zakresie dokonywania samokontroli, autokorekty i samooceny, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Stawiamy tutaj dyrektywne wymagania, aby każdy absolwent studiów nauczycielskich posiadał kompetencje do:

- wartościowania różnych elementów strukturalnych stanowiących o systemie edukacyjnym,

¹⁸ Może one są sformułowane bardzo precyzyjnie i tak znacznie uściślone, że należy sprawdzić je do pewnych specyficznych przypadków – np. dotyczą uczniów o szczególnych zainteresowaniach muzycznych, a czego mogliśmy nie zauważyć w dotychczasowej analizie porównawczej. Dokonując porównań trzeba mieć na uwadze m.in. to, że te same terminy mogą mieć u poszczególnych autorów różne znaczenie – i odwrotnie – za różnymi terminami może się kryć ta samo treść. Ponadto do porównań trzeba dobrać rzeczywiście porównywalne elementy, a więc np. sądy dotyczące kwestii u autora A i u autora B. Nie można zestawiać sądów dotyczących różnych kwestii.

¹⁹ J. Grzesiak, *Przez analizę wartości do postępu pedagogicznego*, w: Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku, pod red. T. Zacharuk, Akademia Podlaska, Siedlce 2007, s. 279 – 289.

- prowadzenia badań jakościowych, a następnie opracowywania i interpretowania uzyskanych danych źródłowych,
- respektowania na co dzień założeń „żywego” nauczania wychowującego w toku nauczania przedmiotowego,
- diagnozowania, ewaluowania zjawisk pedagogicznych oraz projektowania nowych rozwiązań²⁰.

Wiele miejsca w edukacji nauczycieli powinny zatem zajmować celowo organizowane sytuacje zadaniowe, wymagające wartościowania na gruncie przyswojonych teorii psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych itd.²¹ Na tej podstawie dobry nauczyciel powinien być kompetentny do praktycznego działania zgodnego z przesłankami adekwatnie dobranej i uzasadnionej teorii – bowiem nie wystarcza już tylko „wiedzieć”²². Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań i analiz jakościowych.

Wyrażam jednak przekonanie, że występuje nie tylko potrzeba, ale konieczność stosowania dialogu edukacyjnego na kilku płaszczyznach, w tym:

- między nauczycielami akademickimi i pracownikami naukowymi,
- między nauczycielami akademickimi i doradcami metodycznymi,
- między nauczycielami i ich „nauczycielami”,
- między nauczycielami akademickimi a dyrektorami szkół w aspekcie nadzoru pedagogicznego,
- między ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz
- między uczelniami kształcącymi nauczycieli a ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz władzami samorządowymi i oświatowymi.

Miejsce na prowadzenie dialogów i dyskursów w interesie pedagogiki i polskiej edukacji jest także na forum publikacji „Ewaluacja innowacje w edukacji” oraz na Wielkopolskim Forum Pedagogicznym.

Słowa kluczowe: dialog, ewaluacja, badania edukacyjne

Streszczenie

Autor omawia problematykę badań edukacyjnych w kontekście procedur ewaluacyjnych. Podkreśla znaczenie dialogu w ewaluacji pod kątem poprawy jakości kształcenia i wychowania. Zauważa ścisły związek między badaniami jakościowymi i jakością kształcenia. W artykule zawarte są dyrektywy metodologiczne dotyczące badań edukacyjnych – zwłaszcza badań sondażowych i eksperymentalnych. Jedność ewaluacji i dialogu oraz jedność teorii i praktyki – to zdaniem autora *warunek sine qua non* – w konstruowaniu i reformowaniu systemów kształcenia w szkole oraz w szkole wyższej.

²⁰ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. w: Edukacja jutra. Pod. red. W. Kojasa, E. Piotrowskiego, T.M. Zimnego. Częstochowa 2002, s. 528 – 534.

²¹ Zob. np. M. Jabłoński, J. Nawrocki, *O potrzebie...*, na str. 435-442 tej książki.

²² J. Delors, *Uczenie się – nasz ukryty skarb*. Raport UNESCO – Edukacja XXI wieku. „Kultura i Edukacja”, 1998, nr 2. Por. także J. Grzesiak, *Problemy integracji kultury i edukacji szkolnej*, w: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*. UAM. Kalisz 2002, s. 170–179.

Key words: dialog, evaluation, education researches

Summary

Author discusses the problematic of education research in the context of evaluation procedures. He emphasizes the meaning of the dialog in evaluation at the angle of improvement of the quality of education and upbringing. He noticed strict connection between the quality research and the quality of education. This article contains methodological directives regarding education researches – especially ballot and experimental researches. The quality of evaluation and dialog and the unity of theory and practice – is in author's opinion the condition *sine qua non* – in designing and reforming the education systems in school and high school.