

JAN GRZESIAK

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

WIELOZADANIOWE I WIELOPODMIOTOWE KONTEKSTY EWALUACJI JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOLE I W UCZELNI¹

MULTITASK AND MULTISUBJECTIVE CONTEXTS OF EVALUATION OF THE EDUCATIONAL QUALITY AT SCHOOL AND IN UNIVERSITY

Wstęp

Kształcenie i wychowanie wiąże się nieodłącznie z kontrolą i oceną jakości uzyskiwanych rezultatów. Szczególnie ważna rola w ewaluacji jakości kształcenia i wychowania przypada nauczycielom². Procedury ewaluacyjne powinny zapewnić wielostronną, bezstronną i zarazem rzetelną ocenę jakości pracy szkoły i każdego nauczyciela. Rola i zadania nauczycieli w zakresie kwalifikowania osiągnięć szkolnych uczniów są nader złożone i odpowiedzialne w obliczu wyzwań i oczekiwań społecznych oraz dydaktyczno-wychowawczych. Poprawność wykonywania tej czynności stanowi jedną z istotnych cech kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli oraz nauczycieli akademickich jako *przewodników po świecie wiedzy i wartości*³.

¹ Tekst opublikowany w książce: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Red. J. Grzesiak, WPA – PWSZ, Kalisz – Konin 2011.

² K. Denek, *O innowacjach i ewaluacji w edukacji decydują kompetentni nauczyciele*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007; K. Denek, D. Hyżak, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela w kontekście jego awansu zawodowego*, w: *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Bydgoszcz 2003.

³ Por. P. Kuleczka, *Nauczyciel na trudne czasy*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 1, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007.

W warunkach rozpoczęcia w polskich szkołach prac, które pozwalają na ich twórczy wkład w Europejski Obszar Edukacji⁴ jest to bardzo istotne dla podniesienia jakości wspomaganie procesów kształcenia i wychowania. Pomimo wielu poszukiwań naukowych popartych ilościowo-jakościowymi badaniami, problem ewaluacji osiągnięć uczniów, nauczycieli oraz szkoły jako instytucji edukacyjnej wciąż nie został zadowalająco rozwiązany⁵.

W rozpatrywaniu zagadnienia ewaluacji jakości kształcenia (i wychowania) nie można nie zauważyć przesłanek teoretycznych, które nie zawsze są respektowane przez nauczycieli. Z drugiej strony należy podkreślić, że o funkcjonowaniu systemu edukacji, stosowanych w niej innowacjach, ewaluacji pracy szkoły, uzyskiwanych przez jej uczniów wynikach w nauce, postawach i zachowaniach dzieci, młodzieży, przebiegu i efektach reform oświatowych, zapobieganiu dewiacjom wychowawczym, niepowodzeniom szkolnym decydują nauczyciele⁶.

Jakość w edukacji można traktować w znaczeniu węższym i szerszym. W pierwszym, jakość jest jakby przeciwieństwem zakresu ilościowego, uwzględniającym te wszystkie cechy i właściwości, które nie dają się zmierzyć, a do opisu pracy szkoły są niezbędne. W szerszym znaczeniu jakość rozumiana jest jako całościowa ocena, dotycząca cech mierzalnych i niemierzalnych łącznie. O szkole wysokiej jakości można mówić wtedy, jeśli wszystkie obszary jej działania są oceniane bardzo wysoko względem założonych norm jako standardów kształcenia, wychowania oraz opieki⁷.

Do podstawowych pojęć występujących w artykule należą: zadanie, zadanie edukacyjne, sytuacja edukacyjna, zadaniowość, dwuzadaniowość, podmiotowość, dwupodmiotowość, samoocena, ocena, samokontrola, kontrola i ocena jakości kształcenia, ewaluacja jakości edukacji, a także jakość ewaluacji w edukacji. Pojęcia te należy uwzględniać choćby dla zapewnienia komunikatywności oraz ciągłości rozważań w obszarze pomiaru oraz ewaluacji skuteczności (w sensie jakości) kształcenia w szkole, a także w uczelni.

Podejście zadaniowe w ewaluacji jakości edukacji

Koncepcja kształcenia poprzez zadania została szczególnie rozpracowana przez twórców i zwolenników nauczania programowanego. Zadania dydaktyczne zostały odzwierciedlone w koncepcjach systemu nauczania po-

⁴ *Education and training in Europe: Diverse systems, shared goals for 2010*, Luksemburg 2002, s. 15.

⁵ K. Ostrowski, *Ocenianie szkolne w pracy pedagogicznej nauczyciela*, Toruń 2008.

⁶ K. Denek, *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*, w: *Ocenianie skuteczności kształcenia studentów w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, Konin 2006.

⁷ Tamże.

przez łączenie teorii z praktyką K. Lecha⁸, koncepcjach nauczania zróżnicowanego J. Kujawińskiego⁹, L.E. Unt¹⁰, R. Więckowskiego¹¹, K. Kuligowskiej¹². Duże znaczenie zadaniom w edukacji przypisywane jest także przez J. Gniteckiego¹³, W. Kojsa¹⁴, J. Grzesiaka¹⁵, O.G. Bałła¹⁶.

Zadania dydaktyczne i wychowawcze można rozpatrywać jako składniki koncepcji systemu edukacji kulturalnej, czyli w związkach z wszystkimi pozostałymi składnikami i prowadzić analizę, między innymi, ze względu na pytania, jak daleko inne składniki determinują zadania edukacyjne, i odwrotnie – na ile zadania edukacyjne określają pozostałe składniki systemu kształcenia?

Taka procedura doskonalenia systemu edukacji może stanowić podstawę metodologiczną w badaniach dotyczących konstruowania takiego systemu zadań, który nie stanowiłby sam w sobie idealnego źródła optymalizacji procesu edukacji – ku wyższej jakości edukacji.

Ścisłe powiązanie systemu zadań edukacyjnych z organizacją i metodyką procesu kształcenia z zastosowaniem takiego, a nie innego systemu zadań, stanowi warunek konieczny dla pomyślnego funkcjonowania edukacji szkolnej.

Odnośnie kryteriów doboru zadań dla celów kształcenia kulturalnego, nieodzowne są odpowiedzi na pytania:

- 1. Dlaczego w danej sytuacji podmiot procesów edukacyjnych rozwiązuje takie, a nie inne zadanie?**
- 2. Czego faktycznie uczy dane zadanie, a czego powinien nauczyć się rozwiązujący je podmiot?**

Z drugiej strony dobór zadań edukacyjnych może być wartościowy wtedy, gdy będzie uwzględniał różnice indywidualne uczniów. Zastosowanie teorii zadań dydaktycznych pozwala na opracowanie systemu zadań, umożliwiając zarazem uściślenie ich struktury, określenie ilościowej i jakościowej charakterystyki zadań stanowiących dany system. Podejście zadaniowe pozwala na opracowanie koncepcji, której przedmiotem jest konstruowanie treści kształcenia na podstawie utworzonej hierarchii zintegrowanych zadań

⁸ K. Lech, *Nauczanie wychowujące*, PZWS, Warszawa 1997; tenże *System nauczania*, Warszawa 1968.

⁹ J. Kujawiński, *Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym*. Poznań 1985.

¹⁰ L.E. Unt, *Indywidualizacja i dyferyencjacja obuczenia*, Moskwa 1990.

¹¹ R. Więckowski, *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa 1975.

¹² K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.

¹³ J. Gnitecka, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.

¹⁴ W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1998.

¹⁵ J. Grzesiak, *Konstruowanie i dobór zadań w klasach początkowych*, Koszalin, 1984; tenże, *Zadania jako nośniki treści kształcenia matematycznego w klasach początkowych*, „Oświata i Wychowanie” 1984, nr 21 (wersja B).

¹⁶ O.G. Bałł, *Teoria uczebnich zadań*, Moskwa 1990.

poznawczych jako systemu. W procesie konstruowania systemu zadań stosowane są zadania teoretyczne opisujące zarazem strukturę zadań poznawczych, a także tzw. podzadania. Ostatnie podzadanie może występować w różnych wariantach, w zależności od tego, jak urzeczywistnione zostały wyniki rozwiązywania zadania ogólnego na poprzednich etapach.

Obiektywizm wiedzy wymaga ścisłej interakcji pomiędzy aktywnym podmiotem a poznawanym obiektywnym przedmiotem. Polega ona na włączeniu obiektu poznawanego przez podmiot w różnorodne struktury czynności poznawczych. Dzięki tego typu interakcji podmiot odkrywa krok po kroku obiektywne właściwości przedmiotu lub zjawiska. Ta sama interakcja sprawia, że podmiot odbywając i opanowując przedmiot, organizuje swoje działania w spójny system tworzący jego operacje myślowe. Prawdziwą przyczyną niepowodzeń w dziedzinie kształcenia formalnego jest fakt, że rozpoczyna się je od języka (towarzyszy mu rysunek, działania fikcyjne lub opowiadanie o nich itd.) zamiast od rzeczywistej, konkretnej działalności¹⁷.

Nie wnikając w bardziej szczegółowe rozpatrywanie tej problematyki z zakresu psychodydaktyki, możemy teraz postawić hipotezę, że *im więcej okazji będzie miał uczeń do aktywności obejmującej dany rodzaj czynności wymagających wykonania zadania w określonej klasie przedmiotów bądź zdarzeń, tym bardziej pełne będzie pojęcie struktury tego zadania*. I odwrotnie, *im pełniejsze pojęcie będzie miał uczeń o określonej klasie przedmiotów i zdarzeń związanych z danym zadaniem, tym większy będzie stopień samodzielności w rozwiązywaniu tego zadania powiązanego z poznawaniem i przekształcaniem rzeczywistości*.

Wzbogacanie doświadczeń uczniów w rozwiązywaniu zadań jest możliwe poprzez konstruowanie takich sytuacji, w których jest dopuszczalna wielowariantowość w stawianiu pytań i metod rozwiązywania. Największe znaczenie należy przypisywać takim zadaniom, w toku rozwiązywania których linia działań nauczyciela i ucznia są względem siebie równoległe. Analogiczne uwagi odnoszą się do kształcenia studentów oraz do zadań nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli.

Nasuwa się pytanie, **jakie działania ucznia są przewidywane z związku z daną sytuacją zadaniową?**

Zadania uczniów uwarunkowane są ich możliwościami intelektualnymi i potrzebami lub dążeniami. Zadanie nauczyciela zaś polega na zorganizowaniu czynności poznawczych uczniów, które mają na celu pomyślnie i w miarę samodzielne wykonanie zadania. Z drugiej strony równoległe czynności poznawcze nauczyciela i ucznia noszą znamiona przeciwstawnych lub nawet sprzecznych sytuacji. W procesie edukacji pomiędzy nauczycielem i wychowankiem mogą występować następujące rodzaje interakcji:

¹⁷ J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981; E.D. Białek, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyznań*, Kraków 2009.

- 1) uczeń wykonuje zadania zgodnie ze swoimi dążeniami i potrzebami i jednocześnie nauczyciel osiąga zamierzone cele pracy pedagogicznej (jest to szczególnie pozytywna sytuacja edukacyjna);
- 2) wychowanek rezygnuje ze swojego zadania i posłusznie podporządkowuje się poleceniom nauczyciela (w tej sytuacji dominuje nauczyciel);
- 3) nauczyciel dąży do wykonania swojego zadania pedagogicznego wbrew dążeniom i potrzebom wychowanka (w tym przypadku występuje sprzeczność z inicjatywą nauczyciela);
- 4) uczeń dąży do realizacji swoich celów jakoby wbrew zamierzeniom i staraniom nauczyciela (w takim przypadku sprzeczność ta wynika z inicjatywy ucznia);
- 5) nauczyciel odstępkuje od realizacji zamierzonych celów i w naturalny sposób podporządkowuje się życzeniom i dążeniom wychowanka (w takiej sytuacji w swoisty sposób dominuje uczeń).

W rozstrzygnięciu wyróżnionych sytuacji dominują dwie strategie. Pierwsza z nich polega na tym, aby zadanie edukacyjne uprościć na tyle, by było możliwe do wykonania przez każdego wychowanka. Druga strategia postępowania pedagogicznego opiera się na podmiotowym traktowaniu ucznia i stwarzaniu sytuacji naturalnych i akceptowanych przez wszystkich wychowanków. Wymaga to oczywiście indywidualnego podejścia do doboru zadań edukacyjnych. Może bowiem zdarzyć się przypadek, że w danym momencie wychowanek nie będzie miał ochoty uczestniczenia nawet w atrakcyjnej grze lub zabawie, gdyż w tym samym czasie zależy mu bardziej na czytaniu interesującego tekstu (np. ciekawostki motoryzacyjne, dowcipy szkolne, prezentacje modnych ubiorów).

Jedna i druga strategia prowadzi jednak zawsze do określonego podporządkowania. W pierwszym przypadku występuje bezwarunkowa zależność wychowanka od nauczyciela. Powodzenie nauczyciela w tym przypadku w dużej mierze zależy od jego osobowości, doświadczenia pedagogicznego i poziomu mistrzostwa zawodowego. W drugim przypadku zadania pedagogiczne nauczyciela są w naturalny sposób podporządkowane samodzielnemu wykonywaniu zadań przez ucznia. To podejście odgrywa coraz ważniejsze znaczenie w edukacji szkolnej i może również być bardzo wartościowe w edukacji kulturalnej. Pojawia się problem efektywności oddziaływania pedagogicznego z punktu widzenia narzucania zadań edukacyjnych i tym samym podporządkowywania wychowanka. Z tego względu na strukturę zadania edukacyjnego należy spojrzeć jako na hierarchiczną konstrukcję, w której jedno zadanie ma charakter podporządkowujący, a drugie natomiast zadania podporządkowanego. Oba charakterystyczne aspekty każdego zadania edukacyjnego określają strukturę ogólną tego zadania.

Pierwszym niezbędnym krokiem jest formułowanie szczegółowych celów edukacyjnych poszczególnych uczniów i nauczyciela, określenie stopnia

ich niejednoznaczności i odstępianie od jednolitej unifikacji. Następnym krokiem jest wyodrębnienie podstawowego celu danego zadania. Wyodrębniając cele podstawowe i wspomagające, staje się możliwe dostosowanie zadań edukacyjnych w sposób adekwatny do możliwości i potrzeb wychowanków. Dla nauczyciela pierwszoplanową rolę spełniają cele kształcenia, a konkretne zadania edukacyjne i sposoby ich rozwiązywania spełniają funkcje wspomagające. Z punktu widzenia wychowanka głównym celem staje się wykonanie (rozwiązanie) danego zadania, a na drugim planie jest zadanie edukacyjne (pełniące w tym przypadku funkcję wspomagającą)¹⁸.

Cele wspomagające są związane z konkretnymi czynnościami poznawczymi wychowanka. Zadanie pedagogiczne nauczyciela ma charakter perspektywiczny i uwzględnia istotę pojęć i wzajemnych relacji pomiędzy nimi. Hierarchiczność tych relacji sprawia, że cele podstawowe i cele wspomagające mogą zostać osiągnięte poprzez rozwiązywanie różnorodnych zadań dostosowanych do potrzeb i możliwości poznawczych poszczególnych wychowanków.

W konstruowaniu zadań edukacyjnych i sytuacji zadaniowych szczególnie dużego znaczenia nabiera przewidywanie rezultatów osiągniętych po stronie uczącego się podmiotu. Założony cel edukacyjny w każdej sytuacji realizuje się poprzez postawienie jednego zadania edukacyjnego względem każdego ucznia. Powstaje wówczas **sytuacja dwuzadaniowa**, obejmująca ucznia oraz adekwatną sytuację zadaniową nauczyciela. Sytuacje dwuzadaniowe cechują się specyficzną dynamicznością, wyrażającą się w szeregu czynności wykonywanych samodzielnie (oddzielnie przez wychowanka i oddzielnie przez nauczyciela) dla osiągnięcia wspólnego celu. Dynamiczna struktura sytuacji dwuzadaniowej wymaga określania przez nauczyciela zadania pedagogicznego dla siebie oraz realizacji linii współdziałania między nim a wychowankiem. Uznając sytuacje dwuzadaniowe jako bardzo istotny element edukacji szkolnej i pozaszkolnej, należy brać pod uwagę harmonijny ciąg tych sytuacji składających się na proces edukacji człowieka. Przy takim traktowaniu celów edukacyjnych nauczyciel i uczniowie powinni uczestniczyć w konstruowaniu zadań, przy czym każda ze stron wypełnia odrębne funkcje i zadania. W takiej sytuacji ani nauczyciel, ani wychowankowie nie występują z pozycji podporządkowania. Atrybutem działalności człowieka jest proces poznawania i przekształcania rzeczywistości. Proces ten dokonuje się poprzez nieustanne wykonywanie różnorodnych zadań. Z tego względu wśród podstawowych kategorii służących edukacji człowieka występują między innymi: **podmiot, doświadczenie, zadanie, sytuacja zadaniowa, sytuacja edukacyjna, system zadań edukacyjnych** (zintegrowanych).

¹⁸ J. Grzesiak, *Podejście zadaniowe w edukacji kulturalnej*, w: *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999, s. 463-468; W. Hajnicz, *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych*, Olsztyn 1995.

Dwuzadaniowy charakter sytuacji edukacyjnych określa zarazem jej **dwupodmiotowość**, która oznacza nie tylko uczestnictwo dwóch podmiotów (wychowanka i nauczyciela), lecz także występujące między nimi w tym procesie relacje i współzależności. Szczególnie dwupodmiotowość obejmuje emocjonalne więzi nauczyciela i ucznia, które występują w toku czynności poznawczych wykonywanych przez wychowanka i paralelnych czynności pedagogicznych nauczyciela.

Ujmowane dwupodmiotowo i dwuzadaniowo sytuacje edukacyjne stwarzają możliwości dokonywania się zmian w sferze relacji między aktywnym podmiotem a otaczającą rzeczywistością, w której on funkcjonuje; sytuacje edukacyjne, uwzględniające system celowo dobranych zadań, stanowiący podstawowy przedmiot działalności pedagogicznej ukierunkowanej na wszystkie dziedziny wychowania człowieka i jego wszechstronny rozwój. Nabywane systematycznie doświadczenia wychowanka stanowią szczególnie istotny element, którego zachowaniu i wzbogacaniu sprzyjają zmieniające się permanentnie sytuacje życiowe, które z reguły noszą cechy sytuacji zadaniowych bądź sytuacji dwuzadaniowych (wielozadaniowych). Powyższe rozważania w całej rozciągłości zachowują swoje odniesienie wobec procedur pomiaru i ewaluacji jakości w edukacji, a w szczególności do skuteczności procesu kształcenia zarówno w edukacji szkolnej, jak i w edukacji na szczeblu uczelni.

O ewaluacji jakości edukacji i badań jakościowych w edukacji

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. Te i inne wyzwania stawiane przed nauczycielami sprawiają, że przyswajanie encyklopedycznej wiedzy w toku studiów nauczycielskich już nie wystarcza.

Analiza standardów określonych studiów nauczycielskich oraz dla kierunku pedagogika, mimo swej ogólności, pozwala zauważyć niedoskonałości oraz zagrożenia tkwiące w koncepcji kształcenia nauczycieli¹⁹. Wprowadzenie standardów kształcenia na szczeblu szkoły wyższej oraz podstaw programowych w edukacji szkolnej, z założenia powinno spowodować podniesienie jakości kształcenia (i wychowania). 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

¹⁹ Rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110).

dydaktycznych, mimo postępu technologii informacyjnych, nie znajdują odzwierciedlenia przesłanki teorii psychologiczno-pedagogicznych²⁰. W reformowaniu polskiej oświaty i w procedurze tworzenia warunków do wdrażania reform zauważa się wyrazisty rozdziew 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 w klimacie dialogu społecznego. Bowiern dopiero na tej podstawie możliwe stanie się konstruowanie racjonalnych nowych rozwiązań zmierzających do poprawy zdiagnozowanego stanu w rzeczywistości edukacyjnej.

Badania przeprowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich w wielu ośrodkach naukowych wykazały, że przygotowanie do zawodu wymaga od nich żmudnego wkuwania, podczas gdy oczekiwanie ze strony przyszłych nauczycieli dotyczy szczególnie przyswajania treści przydatnych do wykonywania pracy pedagogicznej w szkole. Prowadzone analizy prac dyplomowych i magisterskich doprowadziły nas do wniosku, że badania i interpretacje jakościowe występują zaledwie u 16,4% badanych przypadków. Na kierunku pedagogika prawie powszechnie jako technika badawcza dominuje 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. Prowadzona w taki sposób prezentacja materiału badawczego bardzo rzadko kończy się wnioskami o charakterze ewaluacyjnym lub projektującym. W poszukiwaniu dróg poprawy jakości należy większą uwagę zwracać na zagadnienie triangulacji (doboru) metod i technik badawczych.

Metodologiczne aspekty badań i interpretacji jakościowych w edukacji

Przedmiotem pedagogiki jako nauki jest to wszystko, co obejmuje punkt widzenia wyrażający nadzieję ukierunkowaną na rozwój człowieka i zobowiązuje do działań optymalizujących ten rozwój²¹. Ewaluacja jakości w edukacji wymaga gruntownego przygotowania nauczycieli pod względem metodologicznym. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia i wychowania wymaga bowiem poprawnie opracowanych założeń metodologicznych oraz narzędzi badawczych. W praktyce stosowane najczęściej, testy lub ankiety bardzo często nie przedstawiają w swej konstrukcji i formie nakładanych przez

²⁰ Zob. np. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Poznań 2001.

²¹ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 528-534.

teorię norm i dyrektyw. Stąd wyniki takowych pseudobadań mają wątpliwy wymiar, a skądinąd nie stanowią o rzeczywistym obrazie ewaluowanej rzeczywistości. W takich przypadkach trudno jest określić projekty zmian na lepsze w badanym zakresie. Może też powodować niepokoje wśród badanych podmiotów, co z kolei w szczególnych okolicznościach może prowadzić nawet do pogorszenia stanu istniejącego w danym zespole nauczycieli lub uczniów (studentów).

Badawcza i twórcza działalność nauczyciela, jak każde inne badanie pedagogiczne, przyczyniają się do rozwoju naukowego pedagogiki, a przede wszystkim do usprawniania, unowocześniania i podnoszenia skuteczności działalności pedagogicznej w szkołach oraz w innych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, a także w rodzinach²². Efekty badań pedagogicznych mogą wyrażać się w **teoriach, w dyrektywach lub w skutkach pośrednich**.

Pedagogika, gromadząc empirycznie wiedzę o zależnościach i związkach między zjawiskami, zmierza przede wszystkim do utworzenia **teorii**. Każde twierdzenie teorii sprecyzowane jest za pomocą terminów ogólnych o ściśle wyznaczonych zakresach. Natomiast to, co ono orzeka, musi odnosić się do wszystkich elementów oznaczonych danym terminem. Teoria musi więc odznaczać się takim stopniem ogólności, aby można było na jej podstawie dokonywać przewidywań dotyczących zjawisk, o których ta teoria traktuje. Wszystkie twierdzenia teorii muszą być przynajmniej na tyle logicznie zgodne ze sobą, aby na ich podstawie nie można było wypowiedzieć sprzecznych względem siebie przewidywań²³.

Teoria pedagogiczna wystarcza do zrozumienia zjawisk pedagogicznych ze względu na to, że zawarte w niej twierdzenia dotyczą zjawisk powtarzalnych. W związku z powyższym, teoria ta pozwala na formułowanie uzasadnionych oczekiwań oraz przewidywań. W badaniach pedagogicznych, w propozycjach dotyczących zmiany rzeczywistości pedagogicznej musimy jednak często wykorzystywać zarówno wyniki badań, jak i powszechnie przyjętą wiedzę wolną od stronniczości i uprzedzeń. W każdym przypadku należy wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, które spośród formułowanych przez badacza zadań oparte są na pierwszych, a które na drugich przesłankach. Niekiedy, ze względu na niewystarczający stan wiedzy w danej dziedzinie, nie jesteśmy w stanie konstruować teorii dotyczących najważniejszych dziedzin obranej dyscypliny. W takich sytuacjach powstają mniej sprecyzowane „quasi-teorie”, w których łączy się zdania przedstawiające prawi-

²² M. Łobocki, *Eksperyment pedagogiczny w szkole*, „Ruch Pedagogiczny” 1972 nr 3; tenże: *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1996 oraz *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, J. Grzesiak, *Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*, Kalisz 1966.

²³ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 87.

dłowości zdroworozsądkowe ze zdaniem przedstawiającymi prawidłowości wynikające z badań²⁴.

Jedną z funkcji pedagogiki jest formułowanie norm dotyczących skutecznego postępowania nastawionego na osiągnięcie zamierzonych celów kształcenia i wychowania. Przewidywania i oczekiwania, formułowane na podstawie znanej lub stworzonej teorii, wystarczają do zrozumienia i regulacji zjawisk pedagogicznych. Często samo wyjaśnienie teoretyczne nie jest wystarczające i zamiast (oprócz) niego muszą zostać sformułowane wyraźnie określone **dyrektywy**. Czasem jednak dają również określone podstawy do projektowania nowych rozwiązań praktycznych lub teoretycznych, spełniając jakby zastępczo rolę dyrektyw. Dyrektywy pedagogiczne ujmowane są najczęściej w formułę: **dla realizacji celu C w warunkach W należy podjąć działanie D**. Jest to oczywiście możliwe tylko tam, gdzie dyrektywa dotyczy powtarzania lub zastosowania działań już sprawdzonych. Takie sytuacje występują zwłaszcza wtedy, gdy badanie polega na eksperymentalnym sprawdzeniu skuteczności niestosowanego jeszcze środka pedagogicznego²⁵.

Należy zauważyć, że większość dyrektyw pedagogicznych dotyczy postępowania nauczyciela, a więc dotyczy sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciel lub wychowawca musi podejmować określone decyzje pedagogiczne i to najczęściej w bardzo ograniczonym czasie. Często ze względu na brak czasu na dokładniejsze, świadome i wielostronne rozpatrzenie elementów sytuacji decyzyjnej, w podejmowaniu odpowiedzialnej decyzji nauczyciel może brać pod uwagę niewystarczające elementy. W związku z tym niektóre decyzje pedagogiczne podejmowane są na zasadzie intuicyjnego kojarzenia informacji zmagazynowanych w umyśle oraz odwoływania się do zapamiętanych dyrektyw pedagogicznych, prowadzących ostatecznie do wyboru pewnego postępowania pedagogicznego. Informacje te i dyrektywy wpływają na konkretną decyzję, która pośrednio jest uwarunkowana od **kultury pedagogicznej** osoby podejmującej daną decyzję.

Obok teorii i dyrektyw wyróżnia się **sytuacje pośrednie**. Są to takie sytuacje, w których określone zależności pedagogiczne nie określają w pełni precyzyjnej dyrektywy jako praktycznej normy umożliwiającej konkretne i skuteczne działania pedagogiczne. W praktyce na każde działanie pedagogiczne wpływa zwykle wiele zmiennych kontekstowych (pośredniczących). Nieunikniona obecność tych zmiennych determinuje, zakłóca, a nawet często wypacza ogólną dyrektywę w stopniu znacznie wykraczającym poza zwykle

²⁴ Niektóre „quasi-teorie” (zwłaszcza te, w których luki między rezultatami badań empirycznych są wypełnione zdrowym rozsądkiem połączonym z intuicją badawczą) mogą okazać się jako bardzo cenne, a ich weryfikacja empiryczna wydatnie rozwija wiedzę pedagogiczną. Gromadzenie fragmentów wiedzy w danej dziedzinie jest żmudne i zwykle w niewielkim stopniu wykracza poza istniejący w określonym momencie stan danych empirycznych.

²⁵ H. Muszyński, *Wstęp*, s. 63; por. też P. Sztompka, *O ludności dylematu: teoria czy praktyka*, w: *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*, red. J. Kubin, A. Podgórecki, Wrocław 1973.

zabiegi przystosowujące określoną dyrektywę do konkretnej sytuacji edukacyjnej.

Intensyfikacja badań empirycznych związanych z nowoczesnym pojmowaniem roli nauczyciela w procesie kształcenia i wychowania w reformowanej szkole, odpowiadającym ogólnemu rozwojowi nauk oraz sztuki, zrodziła potrzebę bliższego sprecyzowania metodologii tych badań. Należy podkreślić, że istotne oddziaływanie badań pedagogicznych na rzeczywistość edukacyjną wyraża się przez wpływ na postawy tych, którzy w przyszłości będą nauczać i wychowywać²⁶. Z drugiej strony operatywne opanowanie przez nauczyciela-badacza wiedzy metodologicznej o tym jak postępować, by rozwiązać problem pedagogiczny, okazują się nie mniej ważne niż samo konkretne rozwiązanie²⁷.

Dotychczasowe opracowania dostarczają niewiele przykładów ilustrujących dyrektywy ogólnometodologiczne w dziedzinie badań ewaluacyjnych nad jakością edukacji. Utrudnia to wyraźnie pracę badawczą studentom piszącym prace dyplomowe i magisterskie, a także młodym pracownikom naukowym (czy naukowo-artystycznym). Pilnym zadaniem staje się konfrontacja aktualnych zapotrzebowań z oferowaną w naukach społecznych procedurą badawczą i konkretyzacją tej procedury na bazie dotychczasowych doświadczeń badawczych.

Niekiedy mogą występować wątpliwości co do tego, czy wpływ na zmienną zależną wywiera globalna zmienna niezależna, czy nie. Bardzo często bywa tak, że całość skutków jest powodowana tylko jednym cząstkowym elementem strukturalnym, podczas gdy inne pozostałe elementy (zmiennie niezależne cząstkowe) pełnią funkcje uzupełniające lub nawet nie odgrywają żadnej roli. Chcąc sprawdzić, czy dane zjawisko przebiega w ten właśnie sposób, możemy potraktować zmienną niezależną tak, jakby faktycznie składała się z kilku zmiennych niezależnych nie dających się scalić i zarazem przedstawić w postaci zmiennej niezależnej globalnej.

W badaniach pedagogicznych można napotkać niestopniowalność zmiennej niezależnej. Może bowiem zdarzyć się, że pewne działania edukacyjne są opisane w formie jakościowej, ze znikomym lub żadnym udziałem wskaźników ilościowych. W niektórych badaniach eksperymentalnych można tylko mówić, że zmienna niezależna została wprowadzona, nie można jednak określić jej stopnia. Nie ulega wątpliwości, że przez właściwy podział globalnej zmiennej niezależnej na drobne zmiennie cząstkowe i staranny dobór wskaźników można liczne ogólne programy przełożyć na zestawy zachowań

²⁶ Zob. np. Cz. Banach, *Kultura pedagogiczna nauczyciela*, w: *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002, s. 134; J. Grzesiak, *Kształcenie kompetentnych nauczycieli edukacji początkowej – u progu edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra*, t. 1, red. T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner, Wrocław 2007, s. 407-413.

²⁷ Por. A. Janowski, *Badanie zjawisk pedagogicznych*, Kalisz 1980, s. 13.

prosty, które są już mierzalne, nie zawsze jednak jest to możliwe, czasem również nie jest potrzebne.

W badaniach eksperymentalnych zmienna zależna musi zawsze być mierzalna, bez względu na to, czy daje się rozłożyć na części składowe, czy też nie. W innego typu badaniach możemy mieć zmienną niemierzalną i opisać ją tylko jakościowo, traktujemy to jednak jako zło konieczne, odnoszone do tych sytuacji, w których ze względu na stan rozwoju pedagogiki żaden pomiar rezultatów oddziaływań wychowawczych nie jest możliwy.

Zwróćmy też uwagę na to, jakie to czynniki lub cechy odgrywają zwykle w badaniach pedagogicznych rolę zmiennych różnego typu. W typowych badaniach pedagogicznych nie występują tylko zmienne o charakterze pedagogicznym, ale także liczne zmienne psychologiczne i socjologiczne. Inaczej mówiąc, niektóre zmienne pedagogiczne istotne są określone i mierzone w sposób swoisty tylko dla pedagogiki, natomiast o występowaniu innych zmiennych istotnych z punktu widzenia pedagogiki, orzekamy przy pomocy aparatu pojęciowego i narzędzi z zakresu psychologii i socjologii. Dość często mamy do czynienia z układem, w którym rolę zmiennych niezależnych pełnią elementy o charakterze ściśle pedagogicznym, podczas gdy zmiennymi zależnymi mogą być cechy zmienne o charakterze socjologicznym, np. stosunki koleżeńskie między członkami zespołu muzycznego w czasie wolnym od nauki w szkole.

W badaniach jakościowych i w projektowaniu zmian na rzecz wyższej jakości edukacji duże znaczenie przypisywane jest badaniom porównawczym, obejmującym także analizę porównawczą wyników badań empirycznych oraz źródeł bibliograficznych. Stąd przedstawimy teraz skrótowo wybrane konteksty badań porównawczych nad jakości kształcenia i wychowania.

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 lub 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 trakcie 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 mówić o publikacjach teoretycznych, publikacjach opartych na badaniach empirycznych lub o pracach opartych na spostrzeżeniach i refleksjach z praktyki w określonym zakresie czasowym albo 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 kwestie (z tego względu można rozróżniać prace o różnych wartościach naukowych). Dlatego w analizie należy odróżnić np. stwierdzenia o charakterze ogólnikowym lub intuicyjnym od uogólnień wyprowadzonych na podstawie badań empirycznych (uogólnień o różnym zasięgu), a także 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 przeprowadzono 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 syntezy 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 wywody²⁸; należy podkreślić też, czy autorzy odwołują się do

²⁸ W publikacjach dydaktycznych mogą stawać choćby na gruncie psychologicznej teorii czynności (np. J. Kujawiński, *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*, Poznań 1982; S. Słomkiewicz, *Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynno-*

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 niewyjaśnionych dotąd przez naukę, czy też częściowo już potwierdzonych; czy problemy praktyczne, czy teoretyczno-praktyczne; czy może praktyczno-teoretyczne itd.)²⁹;
- c) w jakim stopniu wyniki swoich badań lub analiz autor opracowania wiąże i konfrontuje z dotychczasowym dorobkiem nauki w tym zakresie³⁰.

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 rozbieżnością³¹.

Wskazane może być ponowne sprawdzenie i ponowienie analizy twierdzeń formułowanych przez autorów. Mogą one być sformułowane bardzo precyzyjnie i tak znacznie uściślone, że należy sprowadzić 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 dobierać rzeczywiście porównywalne elementy, a więc np. sądy dotyczące kwestii u autora A i u autora B. Nie można zestawić sądów dotyczących różnych kwestii. Na podstawie wnikliwej analizy literatury oraz przemyśleń własnych, należy podjąć próbę sformułowania własnych wniosków dotyczących opracowywanego zagadnienia. Szczególną uwagę należy zwrócić na konstrukcję pracy, na układ poszczególnych części,

ści, Warszawa 1972) lub teorii wielostronnego nauczania i uczenia się (np. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967; T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975).

²⁹ 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.

³⁰ Jest to pytanie odnoszące się do ewaluacji publikacji ze względu na kryterium syntezy i uogólniania przez autora wiedzy w danym przedmiocie badań.

³¹ 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).

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.

Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia wobec autoewaluacji ucznia (studenta)

Człowiek, także uczeń w szkole, kształtuje się najczęściej w sytuacjach rozbieżnych, w których coś jest wykluczane jako wartość, a w innych jest uznawane za dobre. W edukacji szkolnej, z jednej strony więc, preferuje się uznawane wartości (jako dobre), a z drugiej, przeciwstawia się je tym wartościom, które, jako złe, są nie do przyjęcia. W obliczu procesu globalizacji metodycznej mechanizm ten nie zanika, a raczej nasila się. Mało uwagi zwraca się, na przykład, na tożsamość i walory języka polskiego, a także na rozwijanie czytelnictwa w procesie edukacji. Jest to proces złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami, który zasługuje na odrębne badania.

Wobec konieczności „uczenia się zmiany” i umiejętnego dostosowywania się do rzeczywistości w kształceniu i wychowaniu uczniów, nie można pominąć sfer:

- komunikacyjnej (przemiany interakcji międzyludzkich w podmiotowe i partnerskie relacje uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – człowiek dorosły itp.);
- ewaluacyjnej (w sensie krytycznej analizy stosowanych rozwiązań w lokalnym otoczeniu ucznia i na tej podstawie dokonywania wyboru rozwiązań najbardziej optymalnych) uwzględniającej samokontrolę oraz samoocenie;
- projektowej i realizacyjnej (planowania, sterowania czynnościami prowadzącymi do nabywania umiejętności praktycznych).

Uczeń na co dzień spotyka się z przeróżnymi przejawami życia społecznego, w którym występują wcale nierzadko sytuacje edukacyjne i pozaukuczajne, wymagające od niego podjęcia określonej decyzji lub wyrażenia własnego sądu, czy też woli, np. co do wyboru. W tym procesie szczególnej rangi nabiera metodyka nabywania umiejętności wyrażania własnych sądów, przekonań oraz metodyka utożsamiania się z określonymi rozwiązaniami adresowanymi właśnie do dzieci (młodzieży). Niezwykle ważna jest więc umiejętność samokontroli, autokorekty, a dalej samooceny ucznia

w określonej sytuacji. Uczyć się samooceniać można pod kierunkiem rodziców, a przede wszystkim pod kierunkiem dobrze przygotowanych nauczycieli. Z tego względu zajęcia edukacyjne w szkole powinny uwzględniać sytuacje wymagające samooceny oraz oceniania innych. Z badań wynika, że praktyka szkolna (i w szkole wyższej również) odbiega znacznie od tego założenia. Uczniowie zdobywają różne doświadczenia pod wpływem wewnątrzszkolnych systemów oceniania bez udziału elementów samooceniać. Nie ma wątpliwości, że w takiej sytuacji uczeń nie jest traktowany podmiotowo. Wyniki naszych badań dostarczają wiele przesłanek świadczących o negatywnym traktowaniu przez uczniów zasad oceniania stosowanych przez różnych nauczycieli uczących w tej samej klasie. Uczniowie nie są o to pytani, więc ocenianie szkolne doprowadza często do negatywnej motywacji uczenia się i do innych negatywnych następstw.

Pomiar i ewaluacja jakości edukacji wobec autoewaluacji nauczyciela (nauczyciela akademickiego)

Wobec konieczności „uczenia się zmiany”, o czym była mowa w odniesieniu do ucznia, wyrastają ciągle nowe i odpowiedzialne wyzwania oraz zadania wobec systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Koniecznością wręcz staje się rzeczywiste (nie rzekome) przygotowywanie nauczycieli do zmieniającej się teraźniejszości oraz dla przyszłości, przy uczestnictwie społeczeństwa informacyjnego. Z tego punktu widzenia, za wyzwaniami cywilizacyjnymi, w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli nie można pominąć sfer:

- komunikacyjnej (przemiany interakcji międzyludzkich w podmiotowe i partnerskie relacje nauczyciel – uczniowie);
- diagnostycznej (w sensie analizy wszystkich zmiennych warunkujących efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego);
- ewaluacyjnej (w sensie krytycznej analizy stosowanych lub proponowanych rozwiązań metodycznych, i na tej podstawie dokonywania wyboru rozwiązań najbardziej optymalnych), uwzględniającej samokontrolę, samooceniać – autoewaluację oraz innowacyjność;
- projektowej i realizacyjnej (planowania, sterowania procesu kształcenia wychowującego).

Wszystkie wymienione sfery uwzględniają wielopodmiotowy charakter edukacji, w którym nauczyciel i uczeń stanowią podstawowy człon interakcyjny w procesach kształcenia i wychowania w szkole i poza nią.

Ewaluacja oraz autoewaluacja nauczycielska w ocenianiu jakości edukacji jest wieloaspektowa (psychologiczna, socjologiczna, ekonomiczna,

zdrowotna itp.) i powinna być ukierunkowana na organizację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela (czy to w procesie lekcyjnym, czy w innej formie zajęć edukacyjnych). W węższym znaczeniu może być utożsamiana z pomiarem efektów procesu nauczania wychowującego. Niezmiernie ważne jest, aby w pracy nauczyciela diagnostyka i samoocena towarzyszyła na co dzień oraz aby ujmowała kompleksowo elementy mające bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego ucznia w procesie uczenia się³². Elementy autodiagnozy i samooceny nauczyciela stanowią bardzo istotną podstawę w konstruowaniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W tym procesie szczególnego nadania rangi wymaga metodyka stosowania samoocenia, zarówno po stronie nauczyciela, jak i po stronie ucznia.

W rozważaniach dotyczących pomiaru i ewaluacji jakości edukacji nie sposób pominąć problematyki relacji pomiędzy mechanizmami ewaluacji i autoewaluacji, które występują względem siebie po stronie nauczyciela (nauczyciela akademickiego) i po stronie ucznia (studenta). Należy bowiem zauważyć, że kształcenie umiejętności samokontroli oraz samoocenia w edukacji szkolnej jest szczególnie doniosłym wyzwaniem dla edukacji w każdej szkole współczesnej³³. Z jednej strony od nauczycieli oraz od nauczycieli akademickich wymaga się samokontroli oraz samooceny własnej pracy pedagogicznej. Z drugiej strony, na mocy obowiązujących przepisów prawnych, w każdej szkole i w szkole wyższej uczniowie oraz studenci włączani są do współdziałania w opiniowaniu pracy pedagogicznej swoich nauczycieli. Należy jednak podkreślić, że uczestnictwo w opiniowaniu (oceniu) człowieka, a tym bardziej swojego nauczyciela, wymaga od podmiotu należytego przygotowania do kompetentnego i uczciwego wypełniania wyznaczonych ról (zadań) w tym zakresie.

Z badań prowadzonych w wielu ośrodkach naukowych wynika, że w praktyce mają miejsce niepokojące anomalie i choćby z tego powodu zagadnienie to winno być przedmiotem szczególnego zainteresowania władz oświatowych, władz uczelni oraz metodologów badań społecznych oraz badań pedagogicznych³⁴. Wielopodmiotowy i autonomiczny sens współczesnej szkoły i uczelni wymaga zarówno od nauczycieli, jak od uczniów i studentów rzetelności oraz kompetencyjności w proporcjonalnym respektowaniu określonych zasad w odniesieniu do przysługujących praw i powinności sta-

³² Zob. np. J. Grzesiak, *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej*, w: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, s. 231-240; tenże: *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna, Wrocław 2008, s. 273-280.

³³ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2009, s. 401-419.

³⁴ Zob. np. J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009.

tutowych (regulaminowych). W przeciwnym przypadku będzie tylko wiele mówienia o rzekomym dążeniu do wyższej jakości, a w konsekwencji bardzo trudno lub wręcz niemożliwe będzie uzyskanie wyższej jakości pracy szkoły i każdej szkoły wyższej.

Pomiar i ewaluacja jakości edukacji w kontekście analizy wartości

Istotą analizy wartości jest poszukiwanie najlepszych, najbardziej efektywnych, najtańszych metod i sposobów spełnienia określonych funkcji stawianych przed analizowanym przedmiotem lub dziedziną działalności. Pod pojęciem „funkcji” – w tym opracowaniu – będziemy rozumieć posiadanie określonych właściwości jako zespołu cech przypisanych danemu obiektowi ze względu na cele jego istnienia lub stosowania. Funkcje są ściśle powiązane z respektowaniem określonego systemu norm odnoszących się do wartościowanego obiektu³⁵.

W. Okoń w rozprawie *O postępie pedagogicznym* podaje, że *postęp pedagogiczny polega na przechodzeniu od niższego do wyższego szczebla rozwoju zarówno pojedynczych ludzi, jak instytucji wychowawczo-oświatowych i ogólnych warunkach oddziaływania oświatowo-wychowawczego. Przy tym miarą postępu jest uzyskanie coraz lepszych wyników w tym samym lub krótszym czasie, przy zastosowaniu coraz bardziej racjonalnych metod i środków oraz rozsądnym wzroście nakładów*³⁶.

Etymologicznie słowo „postęp” (łac. *progressus*) oznacza poruszanie się naprzód, dążność ku lepszemu, doskonalenie, a więc wyraża jeden z podstawowych atrybutów istnienia świata. Mówiąc o postępie pedagogicznym, trudno nie doceniać roli analizy wartości w jego tworzeniu. Określenie, podane przez W. Okonia, ujmuje postęp pedagogiczny w aspekcie taksonomicznego porównywania wymiernych efektów pracy przy jednoczesnym uwzględnianiu doskonalszych metod oraz środków realizacji, a także odpowiednich nakładów finansowych. Tak więc „postęp pedagogiczny” jest rozumiany szeroko.

Jednym z elementów postępu pedagogicznego jest doskonalenie jakości pracy pedagogicznej każdego nauczyciela, w następstwie czego możliwa jest poprawa jakości systemu dydaktyczno-wychowawczego, jako złożonej i kompleksowej całości.

Przesłanki metody analizy wartości, w odniesieniu do pomiaru i ewaluacji jakości edukacji, sprowadzają się do trzech zasadniczych etapów postępowania:

³⁵ Por. E. Jarosz, E. Wysocka, *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela*, w: *Edukacja jutra*, t. 10, Wrocław 2004, s. 471-476; D. Skulicz, *Diagnozowanie pedagogiczne*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 55-74.

³⁶ W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970, s. 17.

- analizy wartości aktualnego stanu obiektu (w obecnym funkcjonowaniu),
- szukania nowych, doskonalszych rozwiązań,
- analizy wartości skonstruowanych projektów nowych rozwiązań³⁷.

Udzielenie wyczerpujących i uzasadnionych odpowiedzi na niżej wyszczególnione pytania, pozwala na wysunięcie wniosków, które dotyczą dotychczasowego funkcjonowania danego obiektu (np. nauczyciela) oraz podjęcia odpowiednich decyzji przez osobę dokonującą pomiaru ewaluacji jakości. Są to pytania:

1. Czy oceniane rozwiązanie spełnia wszystkie określone funkcje oraz normy konieczne?
2. Czy oceniane rozwiązanie nie spełnia funkcji i norm zbędnych?
3. Czy oceniane rozwiązanie jest optymalne?

Powodzenie analizy wartości w dużym stopniu zależy od ścisłego określenia celu, jakiemu przedmiot i zakres samooceny ma służyć (czyli określenie jego funkcji). Po ustaleniu listy funkcji lub norm koniecznych, które powinny być spełnione w praktycznym stosowaniu, można ocenić, jakie funkcje nie były spełniane w dotychczasowej praktyce.

Usunięcie funkcji zbędnych stanowi nieodzowny warunek podniesienia jakości. Analiza wartości pewnego rozwiązania może niekiedy ograniczać się jedynie do wyeliminowania występujących dotychczas funkcji zbędnych.

Znajomość tego, jakich funkcji koniecznych nie spełnia, a jakie spełnia ewaluowane rozwiązanie w obecnym funkcjonowaniu, stanowi bardzo istotne kryteria w ewaluacji jakości obecnego rozwiązania. Uznanie ocenianego elementu za nienajlepszy i nie najbardziej optymalny, wskazuje na potrzebę szukania propozycji zmian na lepsze.

Poszukiwanie nowych rozwiązań prowadzi do sformułowania różnych ich koncepcji, spełniających założone funkcje (oczekiwane, własne lub narzucone). W tej fazie ewaluacji jakości wyróżniane są następujące elementy:

- poddanie w wątpliwość tego, co jest przedmiotem samooceny (krytycyzm samokrytycznym) oraz
- opracowywanie dróg prowadzących ku lepszemu rozwiązaniu.

W dokonywaniu samooceny można się wspierać drugimi osobami jako doradcami. Na tym etapie bardzo cenny jest każdy pomysł, którego autorem niekoniecznie musi być jednostka dokonująca ewaluacji (np. mogą być wyłonione w trybie konkursu otwartego).

³⁷ Por. W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007.

W kolejnym, trzecim etapie ma miejsce analiza wartości wytworzonych propozycji zmian. Wymaga to profesjonalnej analizy wartości poprzez znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie nowe funkcje bądź normy wprowadzają nowe propozycje?
2. Czy nowe rozwiązania nie zawierają elementów zbędnych?
3. Która z nowych propozycji zmian jest najbardziej optymalna?

Za najdoskonalszą i najbardziej optymalną propozycję przyjmuje się tę, która wprowadza największą liczbę nowych funkcji i jednocześnie nie zawiera funkcji zbędnych lub zawiera ich najmniej spośród innych proponowanych zmian. Końcowym efektem ewaluacji jakości jest wybór jednego rozwiązania uznanego za najbardziej optymalne spośród innych.

Zwróćmy jeszcze uwagę na to, że wartościowanie w dialogu, pojmowane jako analiza wartości³⁸, wymaga od nauczycieli pełnych kompetencji do 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,
- 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 rozwiązań³⁹.

Prowadzone przez nas badania w grupach studenckich, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, dostarczyły wiele przesłanek pozwalających na modyfikacje procesu kształtowania u studentów-przyszłych nauczycieli podstawowych kompetencji w zakresie stosowania procedur odnoszących się do pomiaru i do ewaluacji jakości wybranych elementów systemu edukacji. Studenci, jako uczestnicy zajęć, stawali się w ten sposób badaczami i jednocześnie występowali w roli badanego podmiotu. Zdarzało się, że studenci stawiani byli w sytuacjach trudnych, bowiem zmuszani byli do swoistej improwizacji w prowadzeniu ewaluacji, np. wybranego fragmentu scenariusza zajęć lub projektu opracowanego przez innych uczestników procesu kształcenia. W rezultacie powstawało co naj-

³⁸ J. Grzesiak, *Przez analizę wartości do postępu pedagogicznego*, w: *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku*, red. T. Zacharuk, Siedlce 2007, s. 279-289.

³⁹ J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne*, s. 534.

mniej kilka wersji koncepcji. Tego rodzaju próby *microteachingu* pozwalały studentom na autoewaluację własnych kompetencji w tym zakresie.

Badania drugiego typu dotyczyły umiejętności dokonywania autoewaluacji w czasie egzaminu. Zadaniem studenta było dokonanie ewaluacji własnych kompetencji w wyznaczonym zakresie (określonym przedmiotem studiów, np. diagnozowania zjawisk pedagogicznych i projektowanie edukacyjne), z uwzględnieniem następujących sekwencji:

- podstawowe pojęcia i ich zakresy znaczeniowe,
- teoretyczne aspekty pod kątem zastosowań w edukacji,
- dyrektywy prakseopedagogiczne (praktyczne) z uwzględnieniem narzędzi badawczych (lub metodycznych),
- zwięzłe interpretacje wyników przeprowadzonych już badań empirycznych (z literatury),
- zadania i wnioski pod kątem własnych kompetencji (profilu studiów),
- autoewaluacja w kontekście własnej aktywności i korzyści wyniesionych z zajęć (w jakim zakresie badacz, w jakim ekspert).

Badani studenci przyznawali, że w czasie studiów zbyt mało było sytuacji, w których można było uczyć się autoewaluacji oraz ewaluacji jakości. Można też szukać nowych dróg do oceny jakości pracy nauczycieli akademickich przez studentów i to w formie odmiennej od anonimowego ankietowania, jak jest powszechnie stosowana w szkolnictwie wyższym. Należy podkreślić, że w wyniku zorganizowanego i systematycznego kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli z uwzględnianiem elementów diagnostyki psychopedagogicznej, ewaluacji, autoewaluacji oraz projektowania sytuacji edukacyjnych, możliwe staje się podwyższenie jakości kształcenia kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli.

Należy podkreślić, że w określaniu efektywności procesów kształcenia i wychowania zorientowanych na zwiększenie ich jakości, szczególnie ważna jest współpraca i dialog między pracownikami naukowo-dydaktycznymi zatrudnionymi w uczelniach oraz nauczycielami pracującymi w poszczególnych typach szkół. Próbę ujęcia tej problematyki w koherentną całość podjęli uczestnicy IX Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego, które miało miejsce w dniach od 9 do 11 maja 2011 r. w Kaliszu oraz w Russowie.

Uwagi i wnioski końcowe

Aby lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do pełnienia wyznaczonych ról z uwzględnieniem pomiaru i ewaluacji jakości procesu edukacji (którego są sprawcami i uczestnikami), niezbędne jest prowadzenie systema-

tycznych badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

Jest zrozumiałe, że absolwenci studiów nauczycielskich nie mogą w czasie studiów zdobyć w pełni najwyższych kwalifikacji i z tego względu kontynuują ten proces już w pracy, przy własnym warsztacie pracy pedagogicznej. Wobec niedoskonałości funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli na rzecz nauczania „żywego”, wymagającego konsekwentnego stosowania procedur ewaluacyjnych i autoewaluacyjnych, zachodzi konieczność dość gruntownej zmiany w tym zakresie. Występuje nie tylko potrzeba, ale konieczność uwzględniania metodyki kształtowania postaw wśród nauczycieli ku twórczemu stosowaniu procedur pomiaru i ewaluacji jakości procesów edukacyjnych na wszystkich szczeblach systemu oświatowego. Powinno się to odbywać w atmosferze współdziałania między nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, między nauczycielami i doradcami metodycznymi, a zwłaszcza między uczelniami kształcącymi nauczycieli a ośrodkami doskonalenia nauczycieli, okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi oraz organami nadzoru pedagogicznego.

Metodyka stosowania pomiaru dydaktycznego i ewaluacji uzyskiwanych efektów w procesie zajęć edukacyjnych we współczesnej szkole nabiera, i zapewne nadal będzie nabierać, coraz większego znaczenia. Myślmy tutaj o roli samooceny, zarówno po stronie nauczyciela, jak i po stronie ucznia. Bowiem uczyć uczniów „sztuki” samooceny i autokorekty mogą potrafić jedynie ci nauczyciele, którzy potrafią dokonywać i często dokonują samooceny własnej pracy pedagogicznej.

Tak więc w edukacji nauczycieli niebagatelną rzeczą jest kształtowanie ich kompetencji w zakresie ewaluacji jakości kształcenia oraz wychowania. Stanowi to warunek *sine qua non* dla urzeczywistnienia antycypowanych założeń pomiarów i ewaluacji jakości w procesach edukacyjnych. Wobec rosnących wymagań społecznych w edukacji nauczycieli, nie może zabraknąć podstaw „uczenia się zmiany na lepsze” oraz „uczenia się ewaluacji jakości kształcenia i wychowania”.

Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest prowadzenie systematycznych badań i analiz jakościowych. Z tego względu szczególnego znaczenia nabiera kształtowanie przygotowania metodologicznego wszystkich podmiotów uczestniczących w procedurach pomiaru oraz oceny jakości edukacji.

Na zakończenie należy zaakcentować, że podmiotem w ewaluacji jakości może być nauczyciel, dyrektor szkoły lub pracownik nadzoru pedagogicznego. Analogicznie jakość kształcenia może być rozpatrywana z punktu widzenia ucznia lub studenta w szkole wyższej. Nie wystarczy mówić o jakości i oczekiwać na samoistną poprawę w edukacji. Dwupodmiotowo i dwuzadaniowo wyrażana troska o wyższą (najwyższą) jakość wymaga rzeczywiste-

go działania ku lepszemu stanowi w określonym wycinku rzeczywistości lub w systemie edukacji jako całości. W naszych rozważaniach uwypuklone zostały zagadnienia dotyczące dwupodmiotowego i dwuzadaniowego charakteru pomiaru i ewaluacji jakości edukacji. W rzeczywistości procedury te najczęściej mają jednak wymiar wielozadaniowy i wielopodmiotowy.

Słowa kluczowe: edukacja, podmiot, podmiotowość, zadanie, zadaniowość, jakość, ewaluacja, ewaluacja jakości

Streszczenie

W artykule podkreśla się, że podmiotem w ewaluacji jakości może być nauczyciel, dyrektor szkoły lub pracownik nadzoru pedagogicznego. Analogicznie jakość kształcenia może być rozpatrywana z punktu widzenia ucznia lub studenta w szkole wyższej. Podobne relacje występują w ocenie jakości wychowania w edukacji. W ten sposób ewaluacja jakości kształcenia i wychowania ma wymiar co najmniej dwupodmiotowy. Jakość wymaga rzeczywistego działania ku lepszemu – nie wystarczy mówić o jakości i oczekiwać na samoistną poprawę. Ważne jest przy tym odpowiedzialne i aktywne współdziałanie podmiotów jako uczestników występujących w procesach edukacyjnych, czyli podejście dwuzadaniowe.

Keywords: education, subject, subjectivity, task, assignment, quality, evaluation, evaluation of quality

Summary

This article emphasize that the subject in evaluation of quality might be a teacher, the headmaster or teacher's supervision worker. Similarly the quality of education might be consider from pupil's or higher education student's point of view. Similar relations appear in quality of upbringing estimation in education. In this way evaluation of the quality of education and upbringing has at least double-subjective dimension. The quality needs the real activity leading to the better – not only speaking about the quality and respecting self improvement. Very important thing is responsible and active subjects cooperation as participants taking part in educational processes, which is double-assignment approach.

