

Poprawa jakości praktyki pedagogicznej wymaga wymiernych wskaźników

Jan Grzesiak

Uwagi wstępne

Poprawa jakości praktyki pedagogicznej staje się coraz częściej przedmiotem badań naukowych oraz przedmiotem poszukiwań coraz bardziej doskonalszych rozwiązań mających na celu przygotowanie kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli. Poprawa jakości kształcenia, w tym również poprawa jakości praktyki pedagogicznej, jest ściśle powiązana z pomiarem dydaktycznym – wymagającym stosowania precyzyjnych i wymiernych narzędzi umożliwiających określenie stopnia zgodności między założonymi celami (efektami) a rzeczywistymi rezultatami edukacji studentów (przyszłych nauczycieli). Rzeczywiste efekty edukacji występujące po stronie studentów mają charakter wielowymiarowy i stanowią o ich kompetencjach, a w ślad za tym o ich kwalifikacjach zawodowych.

Tak więc określanie poprawy jakości praktyki pedagogicznej wiąże się z ocenianiem osiągnięć uczestników występujących w procesie edukacji nauczycieli. Tym bardziej odnosi się to do procesu przygotowywania przyszłych nauczycieli obejmującego kształcenie teoretyczne w uczelni oraz kształcenie praktyczne w kontakcie z uczniami i ich nauczycielami. Ocenianie rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który obejmuje czynności nauczycieli polegające na kontrolowaniu osiągnięć uczniów i ich wyrażaniu według ustalonych norm – kryteriów. Oczywiście nie można w tym procesie nie doceniać rangi samokontroli, autokorekty oraz samooceny uczących się podmiotów (studentów), a także samych nauczycieli – opiekunów (mentorów) praktykantów¹.

¹ Zob. np. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1999; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1999; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

Poprawa jakości praktyki pedagogicznej *versus* ocenianie praktykanta

Rezultatem wartościowania aktualnego stanu osiągnięć praktykanta wobec jego możliwości i potrzeb z jednej strony a założonym standardem wymagań (normą) z drugiej strony jest wskaźnik stanowiący o stopniu nabycia założonych kompetencji zawodowych niezbędnych do pełnienia ról przyszłego nauczyciela.

Mamy tu do czynienia z klasycznie pojmowanym i traktowanym ocenianiem w ustalonej skali bądź też z ocenianiem dynamicznym (kształtującym)². Wprawdzie uzyskiwanie i wystawianie ocen w toku edukacji nie jest bezpośrednim celem kształcenia, to okazuje się, że stopnie, jakimi wyrażana jest ocena praktykanta, są jednym z bardziej istotnych motywów studiowania (także w kontekście ECTS). Zagadnienie to wywołuje jednak wiele kontrowersji wśród pedagogów i nauczycieli³.

W niniejszej książce zwrócono dostatecznie wiele uwagi na diagnozowanie postępów studentów jako podstawy dobrej edukacji nauczycielskiej z uwzględnieniem samokontroli, samooceny oraz autokorekty przyszłego nauczyciela. Można w tym miejscu postawić pytanie: Czy oceniać praktykantów, a jeśli tak, to jak ?

W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie, zwróćmy najpierw uwagę na to, że dobre ocenianie studentów na kierunkach nauczycielskich z założenia powinno spełniać następujące funkcje:

- 1) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów studentów-praktykantów, a w następstwie dobieranie niezbędnych zadań pedagogicznych stymulujących ich dalszy rozwój,
- 2) ukierunkowywanie samodzielnej pracy studenta,
- 3) aktywizowanie studentów w procesach kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz motywowanie ich do osobistego wysiłku w tym procesie,
- 4) pobudzanie rozwoju umysłowego oraz uzdolnień i zainteresowań studentów – przyszłych nauczycieli,
- 5) uświadamianie studentom (praktykantom) ich aktualnych osiągnięć w stosunku do ich możliwości, a także wdrażanie ich do systematycznej pracy nad sobą oraz do samokontroli, autokorekty oraz samooceny,
- 6) korygowanie i doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli-opiekunów oraz nauczycieli akademickich,
- 7) kształtowanie kompetencji metodycznych u przyszłych nauczycieli w zakresie stosowania mechanizmów samokontroli, autokorekty, samooceny oraz kontroli i oceny w kontakcie z uczniem (czy to indywidualnie, czy w grupie),

² Por. np. J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, w: *Studia Pedagogiczno-Artystyczne*, tom 2, Wyd. WPA, Kalisz 2003, s. 79–88.

³ Por. B. Gliwa B, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, WSIP, Warszawa 1978; J. Grzesiak, *Motywacyjna funkcja oceny zachowania uczniów*, *Życie Szkoły* 1983, nr 9; E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, *Życie Szkoły* 1995, nr 2; D. Celińska-Mital, *Znaczenie oceny*, *Życie Szkoły* 1993, nr 8.

- 8) dokonywanie okresowej ewaluacji kompetencji nabytych przez poszczególnych praktykantów⁴.

Kontrola i ocenianie studenta w toku odbywania praktyki pedagogicznej wiąże się przede wszystkim z diagnozowaniem i wartościowaniem realizacji antycypowanych celów edukacyjnych w kontekście jego możliwości, potrzeb i rzeczywistego wysiłku poznawczego. W rezultacie wymaga to przekształcenia formalnego oceniania w określonej skali w dynamiczny system samokontroli i samooceny mający wysokie wartości informacyjno-motywacyjne oraz wartości wychowawcze – w system eksponujący i kształtujący gruntownie elementy kontroli, a w końcowym stadium elementy oceniania. Z tego względu konieczne jest opracowanie wymiernych standardów jako norm wymagań oraz ich wskaźników. Rzetelne i trafne narzędzia pomiaru nastawione na ekspozycję wymiernych wskaźników kompetencji studenta w sferach wiedzy, umiejętności i jego zachowań (kompetencji) społecznych może w istotnym stopniu przyczynić się do podniesienia stopnia obiektywizmu, a przede wszystkim do systematycznego podwyższania jakości kształcenia nauczycieli w obliczu współczesnych przemian społeczno-oświatowych.

Praca w zawodzie nauczyciela wyróżnia się szczególną specyfiką wśród wielu innych zawodów, która wymaga nieustannego dostosowywania się do sytuacji pedagogicznych. Sytuacje edukacyjne mogą być stwarzane przez nauczyciela, ale też przez inne podmioty uczestniczące w tych procesach. Właśnie ta wielokontekstowość sytuacji edukacyjnych z udziałem jednostki lub grupy podmiotów sprawia, że wszelkie gotowe szablony metodyczne nie mogą mieć charakteru uniwersalnego, a w ślad za tym nauczyciel jest skazany na nieustanne „żywe” organizowanie złożonych procesów nauczania i uczenia się.

Na podkreślenie zasługuje to, że uczący się podmiot (indywidualnie lub w grupie) jest organizmem żywym i wymaga ciągłego śledzenia zmian w sferze poznawczej i osobowościowej, zachodzących w nim właśnie pod wpływem sytuacji edukacyjnych i pod kierunkiem swego nauczyciela (wychowawcy). Choćby z tych względów przygotowywanie osób do zawodu nauczycielskiego musi spełniać niezwykle wysokie wymagania i wyzwania wobec wszystkich podmiotów zajmujących się kształceniem i doskonaleniem profesjonalnych, czyli kompetentnych i odpowiedzialnych nauczycieli.

Jak, kiedy, ile, dlaczego – jako kryteria poprawy jakości kształcenia

Tak postawione pytania w dziele J. Korczaka⁵ mogą stanowić podstawowe kryteria decydujące o celach, treściach, metodach i rezultatach kształcenia – także

⁴ Por. np. J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie...*, s. 79–80, zob. też J. Grzesiak, *Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych*, *Oświata i Wychowanie* 1983, nr 16(515).

⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2002.

kształcenia praktycznego nauczycieli. Nauczyciel, idąc na lekcję, za każdym razem winien stawiać przed sobą wyróżnione wyżej pytania – zarówno na etapie przygotowywania lekcji, jak i podczas realizacji procesu lekcyjnego. Na lekcje uczęszczają bowiem uczniowie i nauczyciele. Uczeń idzie na lekcje organizowane instytucjonalnie z nastawieniem, że będą na nich występować sytuacje zmuszające go do uczestnictwa w sytuacjach zadaniowych organizowanych przez nauczycieli prowadzących poszczególne jednostki lekcyjne. Nauczyciele „idący na lekcję” zdają sobie sprawę z ogromu i złożoności ich zadań i odpowiedzialności związanych ze zróżnicowanymi oczekiwaniami i potrzebami wszystkich uczniów stanowiących zbiorowość klasy szkolnej. Przekraczając próg pomieszczenia klasy, przyszły nauczyciel staje przed wszystkimi bez wyjątku wychowankami, z nastawieniem na dokonywanie zmian w każdym z nich. A po skończonej lekcji każdy uczeń winien wyjść z klasy „ten sam, ale nie taki sam”. Oznacza to, że zmiana ucznia jest podstawową kategorią stanowiącą o celowości i skuteczności tego wszystkiego, co działo się w czasie lekcji. Tak więc w przypadku zmiany (na lepsze) powstałej u każdego ucznia pod kątem założonych celów edukacyjnych, możemy mówić o sensie „być obecnym” na lekcji.

Wychodząc z klasy po zakończonej lekcji, każdy nauczyciel (także praktykant) winien mieć pewność co do tego, czy i w jakim stopniu poszczególni uczniowie zmienili się w założonym zakresie oraz o poziomie zarówno po stronie wiedzy, umiejętności, jak i wybranej sferze poprawnego zachowania. Brak refleksji i pewności siebie w tym zakresie sprawia, że przygotowanie nauczyciela (praktykanta) do kolejnej lekcji w tej klasie może nie uwzględniać gotowości wszystkich uczniów do uczestniczenia w organizowanych sytuacjach edukacyjnych. Antycypacyjne traktowanie wszystkich uczniów, jako monolitycznie równo przygotowanych do kolejnych zajęć, może prowadzić (i dość często prowadzi) do rozbieżności między tym, co było z góry zamierzone (zaplanowane) a co faktycznie podczas lekcji zostało osiągnięte przez każdego z uczniów oddzielnie.

W każdej klasie nauczyciel ma zadanie uczyć zarówno uczniów uzdolnionych, jak i uczniów napotyających na różnego rodzaju trudności w toku uczenia się. Podstawa programowa stanowi zawsze o tym, co powinni opanować wszyscy bez wyjątku uczniowie. Stąd uczniowie uzdolnieni oczekują na więcej, bo stać ich na więcej niż to określają tzw. minima programowe. Uczniowie z trudnościami w uczeniu się również oczekują, że będą wspomagani i wspierani w tym procesie, aby mogli cieszyć się z tego, co było ich nowym osiągnięciem na miarę swoich możliwości i potrzeb edukacyjnych. Tak więc zwrot „idę na lekcję”, to skrót językowy i myślowy zawierający bogaty zbiór dyrektyw prakseopedagogicznych oraz związanych z nimi elementów strukturalnych o charakterze metodycznym, stanowiących o rozwoju jednostki pod wpływem oddziaływań pedagogicznych ze strony nauczyciela (praktykanta) w procesie lekcyjnym.

Kategoria zmiany w procesach edukacyjnych zachodzących w toku zajęć w ławce szkolnej i poza nią stanowi fundamentalną normę jakości pracy nauczyciela, a w ślad za tym także studenta-praktykanta. Stwierdzenie, czy zmiana w wyniku lekcji wystąpiła

u każdego ucznia czy nie, jest równie odpowiedzialnym zadaniem jak przygotowanie się nauczyciela do „przeprowadzenia” tej lekcji, stąd diagnostyka edukacyjna stanowi nieodłączny element profesjonalizmu nauczyciela jako edukatora.

Analogicznie rozważania można odnieść pod kątem praktyki pedagogicznej. Przyszli nauczyciele, którzy odbywają studia przygotowujące ich do pracy w tym zawodzie, nabywają niezbędne kompetencje, które pozwolą im osiągać sukcesy dydaktyczne i wychowawcze od początku kariery zawodowej. Jeśli okres początkowej pracy w zawodzie nauczyciela będzie obfitował w mnóstwo prób i błędów, będzie to świadczyć o niepełnym dostosowywaniu się do profesjonalnego poziomu wymagań i zadań stawianych przed każdą szkołą i przed każdym nauczycielem. Nie jest więc wskazane, aby początkujący nauczyciel był amatorem a nie profesjonalistą na miarę założonej i rzeczywistej zmiany. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera zagadnienie swoistego profesjonalizmu nauczycielskiego wśród tych, którzy są studentami i zarazem kandydatami do zawodu nauczyciela. Studenci na kierunkach nauczycielskich to swoista elita wśród ogółu studentów danej uczelni. Od tego, jaki profesjonalizm będą prezentować nie tylko nauczyciele akademicki, nauczyciele w szkole, ale także osoby, które w okresie studiów przygotowują się do pracy na stanowisku nauczyciela, zależy jakość pracy nauczyciela oraz jakość edukacji narodowej⁶.

Dynamika zmian kompetencji praktykanta *versus* ocenianie

Spójrzmy na ocenianie praktykanta z punktu diagnostyki psychopedagogicznej. Jednym z najbardziej istotnych zadań kontroli i oceniania jest jak najwcześniejsze rozeznanie nauczyciela akademickiego i nauczyciela opiekuna w szkole w tym, czy w określonej sytuacji edukacyjnej każdy student, jako przyszły nauczyciel, opanował założone kompetencje i na jakim poziomie. W tym też celu stawiane są zadania indywidualne do wykonania przez praktykantów, przy czym zadania te mogą być narzucone przez nauczyciela, a innym razem mogą być wybierane przez praktykanta. Oczywiście liczebność praktykantów w zespole nie jest obojętna⁷.

Na podstawie szybkiej i trafnej diagnozy nauczyciele akademicki oraz nauczyciele-opiekunowie nad praktykantami powinni w zgodnej współpracy zareagować i dostosować się do zaistniałej sytuacji edukacyjnej i zaoferować praktykantowi nowe zadanie do wykonania, które z jednej strony winno pozwolić jemu wyrównać zauważone niedociągnięcia, a z drugiej strony – umożliwić czynne uczestnictwo w jego dalszej

⁶ K. Denek, *O innowacjach i ewaluacji w edukacji decydują kompetentni nauczyciele*, w: *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 11–16; J. Grzesiak, *Nauczyciel jako mentor praktyki pedagogicznej ku nowej podstawie programowej*, w: *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010, s. 39–56.

⁷ W grupach studenckich liczących 4–6 studentów o wiele łatwiej jest organizować prace samodzielne praktykantów. Stąd powstała koncepcja autorska praktyki pedagogicznej oparta na mentoringu i coachingu (tutoringu).

pomyślnej edukacji nauczycielskiej. Jeśli diagnoza będzie niepełna lub spóźniona, trudno sądzić, że dany student poradzi sobie sam. Analizując osiągnięcia każdego z praktykantów z osobna, można stwierdzić, czy cele te zostały osiągnięte w pełnym stopniu, czy też nie. Tym większego znaczenia nabiera więc adekwatna i bieżąca kontrola osiągnięć poszczególnych praktykantów.

Istotą dobrej diagnozy jest znalezienie potwierdzenia, że dany praktykant w określonym momencie osiągnął kompetencje na założonym poziomie. Jeśli tak, to można kontynuować proces kształcenia nauczycielskiego według założonego planu. Jeśli nie, to sygnał, że należy w tym momencie dokonać korekty zamierzeń i przystąpić do natychmiastowej korekty. Z tego punktu widzenia tak duże znaczenie przypisujemy kontroli i samokontroli osiągnięć każdego studenta w okresie odbywania praktyki pedagogicznej w ścisłym związku z kształceniem teoretycznym.

W tym miejscu należy podkreślić, że celem bezpośrednim w procesie kształcenia praktycznego nie jest wcale ocenianie, lecz przede wszystkim wspieranie i stymulowanie rozwoju każdego studenta – przyszłego nauczyciela. Ocenianie nie służy celom nadrzędnym w edukacji nauczycieli. Szczególny akcent należy kłaść przede wszystkim na samokontrolę i autokorektę po stronie studentów-praktykantów. W tym zakresie ocenianie kształtujące przybiera charakter dynamiczny, które powinno doprowadzić do bieżącego instruktażu udzielanego w najbardziej oczekiwanym momencie przez danego studenta. Dlatego tak ważna jest szybka diagnoza sytuacji edukacyjnej, prowadzącej najczęściej do sytuacji zadaniowej studenta-praktykanta.

O poprawie jakości praktyki pedagogicznej w systemie edukacji nauczycieli zadecyduje nie tyle liczba godzin i czas jej trwania, ile przede wszystkim wymierne kompetencje nabyte przez każdego bez wyjątku studenta jako przyszłego nauczyciela. Jest to możliwe przede wszystkim przez zapewnienie wysokiego poziomu wszystkich elementów metodyczno-merytorycznych występujących w sferze kształcenia teoretycznego w uczelni i kształcenia praktycznego w szkole⁸.

Uwagi końcowe

W dalszej części książki znajdują się artykuły wielu podmiotów uczestniczących w procesie edukacji przyszłych nauczycieli. Oprócz tekstów nauczycieli akademickich, zamieszczone są wartościowe teksty nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w czasie praktyk pedagogicznych, a ponadto znajdują się również ciekawe teksty studentów występujących w roli praktykantów na drodze dochodzenia do nauczycielskiego profesjonalizmu. Z tego względu struktura książki wyróżnia trzy części składowe. W części I znajdują się opracowania nauczycieli akademickich i nauczycieli praktyków pod hasłem „Nauczyciele wobec przyszłych nauczycieli”. Część II pod hasłem „Studenci wobec praktyk pedagogicznych” zawiera teksty stanowiące

⁸ Zob. np. J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

debiuty studenckie oraz teksty absolwentów. W kolejnej części „Ku ewaluacyjnej innowacyjności w praktyce pedagogicznej” znajdują się opracowania ukazujące praktyki pedagogiczne w kontekście procedur ewaluacyjnych oraz prób nowatorskich w edukacji.

Należy mieć nadzieję, że kolejno wydawana książka w ramach cyklu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Strukturalnego „Kapitał Ludzki”, stanowić będzie źródło doświadczeń i inspiracji dla wszystkich odbiorców zainteresowanych problematyką poprawy jakości praktyki pedagogicznej.