

## ***Wymierność efektów w określaniu efektywności kształcenia praktycznego nauczycieli***

**Jan Grzesiak**

Proces uczenia się jest procesem aktywnym, w którym występują ukierunkowane i zorganizowane czynności zmierzające do osiągnięcia celu (wyniku). Proces ten przebiega według schematu „zadanie – wynik”. Żeby wykonać dane zadanie, uczeń podejmuje określone czynności poznawcze, instrumentalne i werbalne, które stanowią wspólny specyficzny program działania umożliwiający osiągnięcie zamierzonego efektu jako wyniku rozwiązywania danego zadania edukacyjnego.

Pojęciem nadrzędnym w stosunku do pojęcia czynności jest działanie ucznia, przez co rozumiemy złożoną, wieloczynnościową aktywność podporządkowaną określonej celowi. Działanie dla osiągnięcia wyniku końcowego jest sterowane przez ten właśnie wynik. Natomiast operacja porównywania w tym procesie jest czynnikiem motywującym i stymulującym układ działań, do którego należą:

- podjęcie decyzji co do działania,
- dobór środków realizacji,
- określenie warunków, w jakich będą wykonywane czynności.

Wszelkie zmiany zachodzące w uczeniu pod wpływem nauczania i uczenia się szkolnego, z wyjątkiem niektórych zmian motorycznych, takich jak siła, wytrzymałość, szybkość i koordynacja ruchowa, wymagają kontaktu ucznia z wiadomością. „Wiadomość” – to drugie podstawowe, organizujące, pojęcie dydaktyki ogólnej.

Rezultatem uznania pojęcia „zmiany” w poszukiwaniu teorii kształcenia szkolnego jest określenie sposobu ujmowania zjawisk i procesów poddanych dociekaniami. Wiadomość jest pojęciem, które określa, co w owych procesach i zjawiskach należy poddać dociekaniami, jaka jest treść przedmiotu badań dydaktyki ogólnej. Jeżeli dowiemy się, co dzieje się z wiadomościami nim staną się treścią efektów kształcenia, to potem – gdy są już treścią zaszytych zmian psychicznych – będziemy prawdopodobnie mogli skonstruować teorię kształcenia szkolnego, która obejmuje

jego całość – od stanowienia celu i projektowania do kontroli sumującej i kształtującej, teorię hierarchicznie nadrzędną wobec teorii treści kształcenia, teorii metod, teorii pomiaru dydaktycznego i innych.

Przedmiotem badań dydaktyki ogólnej jest system dydaktyczny, jako wzajemnie na siebie oddziałujące zmiany w celach, treściach, warunkach materialnych i organizacyjnych oraz w przebiegu działalności nauczyciela i ucznia, które prowadzą do końcowego rezultatu. Do określenia, czy założony efekt (cel) został uzyskany, czy nie, nieodzowne jest zarejestrowanie zmiany ucznia wyrażonej klarownie i wymiernie określonym wskaźnikiem.

Zmiana może być określana przede wszystkim przez porównywanie stanów tej samej cechy (obiektu) przedzielonych pewnym upływem czasu związanym z procesami kształcenia. Należy też zdawać sobie sprawę, że w tym samym przedziale czasu jednostka ucząca się podlegała oddziaływaniu dodatkowych czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Może okazać się, że są na przykład cele zmian, które można opisywać w zależności od każdego stadium procesu i każdego jego elementu, że zmiana dokonuje się wewnątrz rzeczy i na zewnątrz i że są to związki opisywane jakościowo i ilościowo, że aktywność, czyli oddziaływanie na obiekt, to tyle, co wprowadzanie zmian i wiele innych.

Najbardziej rzucającą się w oczy i być może najbardziej istotną właściwością wszystkich zdarzeń i ciągów zdarzeń dydaktycznych, to jest takich, w które uwikłane jest kształcenie, jest ciągłość procesów nauczania – uczenia się poprzez zmiany. Zmiany układają się w ukierunkowane ciągi, a poszczególne zmiany wynikają ze zmian poprzedzających i celu, do którego dążą (czyli są to zmiany planowe), a które przebiegają w tym samym obszarze (np. kolejne stany – zmiany w postępowaniu nauczyciela) oraz ze zmian zachodzących w innych obszarach (np. uczeniu się, następstwie treści, przekształceń w psychice ucznia). Są jednocześnie zapowiedzią zmian przyszłych. Zadaniem dydaktyki jest wyjaśnianie zmian, dopiero potem odkrywanie przyczyn.

**Zmiana** to podstawowe, organizujące dla dydaktyki pojęcie, do którego należy odwoływać się przy wprowadzaniu i nadawaniu znaczenia innym terminom. Zmiana wiąże się z całym kontekstem psychologicznym, jakiego nie szczędzi psychologiczna teoria czynności. Pojęcie zmiany ma także wyraźny kontekst metodologiczny. W dydaktyce szkolnej, mimo częstego używania, „zmiana” nie jest dotąd pojęciem teorii twórczym; w małym też stopniu jest powiązana łańcuchem rozumowania z ewaluacją. Wprowadzając do podstawowego słownika dydaktyki pojęcie zmiany, osiąga się cechę dynamiczności czy to teorii, czy to stadiów ją poprzedzających, wprowadzony zostaje bowiem czynnik czasu. Założenie zaś, że **zmiana stanu rzeczy** jest powodowana nie tylko przez poprzedzający ją stan, ale także przez planowany wynik, wprowadza cechę pozwalającą posłużyć się metodologicznym dorobkiem teorii czynności i nadać procesom dydaktycznym charakter procesu „zadanie – wynik” oraz cechę ciągłości. Wreszcie założenie, że określona zmiana danej

rzeczy zachodzi pod wpływem zmieniających się **stanów rzeczy innych**, nadaje postępowaniu teoriiotwórczemu i jego efektom cechę holizmu.

Uczenie się jest główną czynnością ucznia, która reguluje jego stosunki z otoczeniem<sup>3</sup>. Regulacja polega na dokonywaniu zmian w sobie, te zaś następują za pośrednictwem zmian w otoczeniu lub bez pośrednictwa. W procesie tym istnieją: cel zmiany, jego obiekt, którego swoistość określa, jak zmiany przebiegają i czego dotyczą, a także zewnętrzna reprezentacja tej zmiany (treść kształcenia), metoda kształcenia, czyli sposób przekształcenia reprezentacji zewnętrznej w zmianę wewnętrzną. Uczenie się szkolne zachodzi dlatego, że jest skutecznym rodzajem czynności regulującej stosunki ucznia z jego otoczeniem szkolnym. Kształtując – a jest to sens pedagogiki – warunki stwarzane uczniowi przez otoczenie, nauczyciel (szkoła) kieruje uczeniem się.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na dwie bardzo ważne konsekwencje metodologiczno-metodyczne. Pierwsza to konieczność rozpoznania, co się dzieje w czasie przechodzenia rzeczy ze stanu w stan. Prawdopodobnie może nie wystarczyć wnioskowanie oparte na znajomości stanu  $n$  i stanu  $n + 1$ , wymaga to bowiem wielu dobrych wskaźników empirycznych określonych teoretycznie. Można więc rozdzielać przestrzeń edukacyjną między jednym stanem a innym na możliwie najwięcej odcinków określonych stanami pośrednimi, co wymaga gruntownej wiedzy oraz doskonałych narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Można też szukać obrazu ciągłego procesu zachodzącego między jednym stanem a drugim, co z kolei może wymagać sięgnięcia po analogowe techniki i procedury badawcze o względnie niskim statusie, bo nie przynoszące danych poddających się zwykłej obróbce statystycznej.

Druga konsekwencja – metodologiczna – to objęcie równym zainteresowaniem treści i przebiegu procesu uczenia się, czyli kształtowania się efektów procesu oraz funkcjonowania efektów, ich wpływu na zmiany czynności i schematów poznawczych.

Rezultatem uznania pojęcia „zmiany” za podstawowe w poszukiwaniu teorii kształcenia szkolnego jest sposób ujmowania zjawisk i procesów poddanych dociekaniu. Wiadomość jest pojęciem, które określa, co w owych procesach i zjawiskach należy poddać dociekaniom, jaka jest treść przedmiotu badań dydaktyki ogólnej. Jeżeli dowiemy się, co dzieje się z wiadomościami nim staną się treścią efektów kształcenia, i potem — gdy są już treścią zaszłych zmian psychicznych, będziemy prawdopodobnie mogli skonstruować teorię kształcenia szkolnego, która obejmuje jego całość – od stanowienia celu i projektowania do kontroli kształtującej oraz sumującej. Tak wyznaczone pole badawcze wymaga określania wymiernych wskaźników efektywności kształcenia, a to z kolei prowadzi do konstruowania trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru dydaktycznego.

Pierwszą teorią jest teoria wiadomości znajdująca się dziś *in statu nascendi*. Nadrzędna wobec niej jest teoria czynności, która wyrasta z teorii regulacyjnej, a ta z kolei posługuje się założeniami poznawczej koncepcji człowieka. Teorią trzecią, najlepiej przylegającą do praktyki szkolnej, jest teoria układu spiralnego (węższa od

teorii wiadomości). Łączy i wyjaśnia proces kształcenia, metody kształcenia, dobór i układ treści oraz tworzy perspektywę na resztę dydaktyki. Najważniejsze wszakże dla naszych rozważań jest to, że jądrem teorii jest wiadomość. Jak dobrać wiadomości? Jak je ułożyć? Jak przedstawić je uczniowi? Jakie czynności ma uczeń wykonać, gdy styka się z wiadomością? Na te i inne pytania odpowiada teoria układu spiralnego.

Przyjmując za podstawowe dla prowadzonych tu rozważań owe trzy teorie, trzeba, choć z mniejszą dokładnością, opowiedzieć się za teoriami wobec nich nadrzędnymi i oczywiście wykorzystywać je. Badaniem uniwersalnych mechanizmów wszelkiego poznania (nie tylko naturalnej, ale i sztucznej inteligencji) zajmuje się, powstała w połowie lat siedemdziesiątych, interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, zwana *cognitive science*. Nauka poznawcza dąży do scalenia metody badania i sposobu widzenia ludzkich i pozaludzkich procesów poznawczych, charakterystycznych dla rozmaitych gałęzi nauk: psychologii poznawczej, filozofii poznania i filozofii języka, psycholingwistyki, informatyki i innych. Zmierza do stworzenia teorii ogólnych, które modelowałyby wszelkie procesy przetwarzania informacji i obejmowały wszelkie struktury poznawcze i językowe, wszelkie rodzaje reprezentacji wiedzy itd. Wobec poczynionych rozważań teorię kształcenia można traktować jako naukę o celowym zachowaniu się ludzi, które powoduje uczenie się, dzięki czemu następują zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach uczącej się jednostki. W konsekwencji można postawić tezę:

Określenie zmiany i ewaluacji w edukacji, w tym w edukacji nauczycieli, pociąga za sobą konieczność konsekwentnego respektowania procedur diagnostycznych i ewaluacyjnych prowadzących w rezultacie do zmiany jakościowej, czyli do poprawy jakości kształcenia. A to z kolei stawia kolejne wyzwanie, jakim jest stanowienie wskaźników owej zmiany i adekwatnych narzędzi pomiaru skuteczności kształcenia.

Poprawa jakości kształcenia, a w tym również poprawa jakości praktyki pedagogicznej, jest ściśle powiązana z pomiarem dydaktycznym, wymagającym stosowania precyzyjnych i wymiernych narzędzi, które umożliwiają określenie stopnia zgodności między założonymi celami (efektami) a rzeczywistymi rezultatami edukacji studentów (przyszłych nauczycieli). Rzeczywiste efekty edukacji, które występują po stronie studentów, mają charakter wielowymiarowy i stanowią o ich kompetencjach, a w ślad za tym – o 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, który obejmuje kształcenie teoretyczne na uczelni oraz kształcenie praktyczne w kontakcie z uczniami i ich nauczycielami. Ocenianie rozumiane jest najczęściej jako nieodłączny element tego procesu, który zawiera czynności nauczycieli, takie jak kontrolowanie osiągnięć uczniów i ich wyrażanie według ustalonych norm i kryteriów. Oczywiście nie można w tym procesie

nie doceniać rangi samokontroli, autokorekty oraz samooceniań uczących się podmiotów (studentów), a także samych nauczycieli-opiekunów praktykantów.

Problematyka efektów i efektywności praktyki pedagogicznej stanowi przedmiot wielozmiennowych analiz teoretycznych oraz poszukiwań nowych rozwiązań utylitarnych. Z założenia w tego rodzaju publikacjach mogą być stawiane następujące cele:

- wyeksponowanie związków występujących między założonymi i rzeczywistymi efektami kształcenia praktycznego kandydatów do zawodu nauczyciela w kontekście krajowych ram kwalifikacji;
- uwypuklenie podstaw metodologicznych oraz procedur ewaluacyjnych w badaniach nad efektywnością i efektami praktyki pedagogicznej w kontekście standardów kształcenia nauczycieli oraz podstaw programowych,
- prezentowanie wyników badań empirycznych nad poprawą jakości praktyki pedagogicznej w kontekście wdrażania założeń krajowych ram kwalifikacji na tzw. kierunkach nauczycielskich;
- prowadzenie dyskursów oraz dialogów z udziałem podmiotów jako uczestników procesów edukacyjnych w szkole i na uczelni, zwłaszcza studentów, nauczycieli (opiekunów praktyk) oraz nauczycieli akademickich.

Wśród zagadnień zasługujących na tego typu analizy i wymianę doświadczeń można upatrywać następujące:

- rozpatrywanie wielorakich wskaźników efektywności praktyki pedagogicznej (z punktu widzenia studentów, nauczycieli, dyrektora, doradców metodycznych itp.);
- diagnoza ucznia i klasy szkolnej u podstaw efektywnego przygotowywania zajęć przez studenta-nauczyciela;
- teoretyczne i praktyczne konteksty poprawy jakości kształcenia (i wychowania) – pod kątem rzeczywistych efektów edukacyjnych;
- ewaluacja efektów praktyki pedagogicznej studenta w szkole i na uczelni,
- obserwacje i hospitacje zajęć edukacyjnych jako forma weryfikacji efektów po stronie ucznia i po stronie studenta;
- wykorzystywanie literatury oraz materiałów edukacyjnych przez studentów dla poprawy skuteczności praktyki pedagogicznej;
- wytwory ucznia i dokumentacja praktyki pedagogicznej jako wskaźniki efektywności i ich wartościowanie;
- zajęcia lekcyjne a zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne jako przedmiot ewaluacji dla poprawy jakości praktyki zawodowej;
- mentoring, poradnictwo, doradztwo i wspieranie jako mechanizmy poprawy jakości praktyk pedagogicznych;
- ewaluacja i nowatorstwo (projektowanie edukacyjne) w dążeniu do poprawy jakości praktyki pedagogicznej;
- programy terapeutyczne i ich skuteczność w kontekście poprawy skuteczności edukacyjnych oddziaływań wobec podmiotu;

- ośrodki metodyczne i uczelnia wobec jakości praktyk pedagogicznych w szkole (przedszkolu);
- współdziałanie nauczycieli, studentów oraz nauczycieli akademickich w ewaluacji i poprawie jakości praktyk pedagogicznych;
- przejawy poprawy jakości edukacji – prezentacje w działaniu, pokazy i warsztaty z udziałem studentów, uczniów, a także nauczycieli.

W niniejszej książce, oprócz tekstów nauczycieli akademickich, zamieszczono wartościowe artykuły nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w czasie praktyk pedagogicznych, a także ciekawe teksty studentów występujących w roli praktykantów na drodze dochodzenia do nauczycielskiego profesjonalizmu. Uzasadnione jest więc, żeby w strukturze książki zostały wyróżnione 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 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. Szkoda, że nie wszystkie wymienione wyżej zagadnienia zostały odzwierciedlone w tej publikacji. Mogą jednak stanowić przedmiot odrębnych opracowań i miejmy nadzieję, że tak się stanie dla dobra edukacji i nauk o niej.

Jest to kolejna, czwarta, książka wydana w ramach cyklu „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Strukturalnego, „Kapitał ludzki”. Należy mieć nadzieję, że będzie stanowić źródło doświadczeń i inspiracji dla wszystkich odbiorców zainteresowanych problematyką pomiaru dydaktycznego na rzecz poprawy jakości praktyki pedagogicznej.