

Bogdan Urbanek

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych  
Stowarzyszenie Autorów Polskich o/Szczecinek

---

## W trosce o lepszą jakość kształcenia

For the sake of better quality education

### Słowa kluczowe

edukacja, praktyki pedagogiczne, poprawa jakości, systemy oceniania, kompetencje nauczycielskie

### Streszczenie

Poprawa jakości edukacji szkolnej, od momentu wprowadzenia reformy oświaty, odgrywa znaczącą rolę w życiu szkoły. Współczesna koncepcja jakości w hierarchii ważności zawsze jednak wysuwa na pierwsze miejsce człowieka, przed techniką i wynikami. Dlatego właśnie ukierunkowanie się szkół na diagnozowanie i satysfakcjonujące zaspokajanie potrzeb uczniów i nauczycieli określa jakość edukacji szkolnej i wpływa na jej poprawę. Autor artykułu podejmuje bardzo istotną problematykę dotyczącą roli współczesnego nauczyciela w edukacji. Wysoka jakość kształcenia zależy przede wszystkim od nauczyciela i ucznia. Jakość kształcenia jest też uwarunkowana przez wiele zróżnicowanych czynników, zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych. Nauczyciel zawsze jednak staje w roli realizatora i kreatora zmian procesu edukacyjnego, od którego przygotowania, kwalifikacji osobowych i motywacji zależą treści i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

### Key words

education, pedagogical practice, improving the quality, evaluation systems, teacher's competences

### Summary

Since the introduction of the reform of the education system, the quality of education has played a substantial role in school life. In the hierarchy of importance, the contemporary conception of quality pays the greatest attention to people before techniques and results. The author of the article tackles

the problematic role of the contemporary teacher in the education system. Educational quality is conditioned by different objective and subjective factors. The teacher assumes the role of the creator and executor of changes in the educational process and his qualifications and motivation condition the content and effects of the school's educational activity.

## Wprowadzenie

Doskonalenie, w nowej oświatowej rzeczywistości służące rozwojowi zawodowemu zarówno przyszłego, jak i obecnego nauczyciela, obejmuje kilka oczywistych etapów – wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad własną pracą, samowiedzy, samokontroli i innowacji. Podstawowym ogniwem doskonalenia nauczycieli są szkoły. To tu bowiem – zdaniem Kazimierza Denka – potwierdza się prawidłowość, że doskonalenie jak nigdzie indziej odbywa się właśnie tu, przy warsztacie pracy nauczyciela<sup>1</sup>. Przemiany cywilizacyjne wyznaczają też kierunki, strategie rozwoju i przemiany edukacji i szkoły. Analizując je i wychodząc nieco poza sferę edukacyjną, nie można nie wspomnieć choćby o transformatywnych przejściach od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego, od gospodarki narodowej do globalnej, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej czy wreszcie od schematu działania do wielokrotnego wyboru. Wielość tych zmian wówczas, a i obecnie, stanowiła i stanowi wyzwanie dla środowiska, będąc początkiem i ciągle jeszcze kontynuacją debaty na temat przyszłości polskiej szkoły<sup>2</sup>.

Zmieniające się warunki realizacji celów kształcenia i wychowania we współczesnej szkole pociągają jednak za sobą konieczność twórczego nastawienia nauczyciela wobec tych przemian, a zatem ciągle nowych sytuacji edukacyjnych. Te i inne wyzwania stawiane przed nauczycielami sprawiają, że sama wiedza w toku studiów nauczycielskich, a także późniejszej pracy już nie wystarcza. Tak czy inaczej w ogólnym bilansie można by stwierdzić, że z przemian tych edukacja

<sup>1</sup> K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012, s. 115.

<sup>2</sup> B. Urbanek, *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, w: *Polityka, aksjologia i kreatywność edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 217.

wyprowadziła dla siebie dość liczne kierunki rozwoju, wśród których najistotniejsze wydają się:

- zapewnienie przez szkołę uczniom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości;
- priorytet wychowania nad kształceniem;
- intensyfikacja oddziaływań wychowawczych w obszarach orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacji życia w rodzinie i społeczeństwie, kształtowania etyki pracy;
- nadanie właściwej roli i rangi nauczycielskiemu doskonaleniu zawodowemu, samokształceniu, dzieleniu się doświadczeniami zawodowymi;
- nadanie większej niż dotąd rangi studenckim praktykom pedagogicznym organizowanym w szkołach pod nadzorem nauczycieli opiekunów (mentorów);
- wzrost samodzielności i autonomii szkół wszystkich szczebli kształcenia;
- uwidocznienie w programach kształcenia tematyki lokalnej, między innymi edukacja regionalna;
- zapewnienie rodzicom i lokalnej społeczności większej niż dotąd roli w poczynaniach edukacyjno-wychowawczych szkoły;
- rozwój sieci merytorycznych instytucji usługowych, działających na rzecz szkół i placówek oświatowych, między innymi doradztwo i doskonalenie zawodowe.

Zakładając także, co oczywiste, że ulega zmianie rola nauczyciela, ucznia oraz całego procesu nauczania i uczenia się, w nowym paradygmacie oświaty czynnikami zasadniczymi zarówno dla jej rozwoju, a także rozwoju intelektualnego uczniów stają się współdziałanie, interakcje oraz różnorodność zdolności i umiejętności intelektualnych grupy uczniów współdziałających z sobą, czyli – zmiana całego modelu funkcjonowania szkoły, opierającej się na komunikacji i współpracy<sup>3</sup>. Tak zakładano i tego oczekiwano, ale czy tak jest w rzeczywistości?

### Zacznijmy od pedagogicznych praktyk

Niewątpliwie ważny to obszar, ponieważ – jak być może żaden inny – dotyczy *de facto* bliskiej czy wręcz najbliższej dla każdego studenta pedagogiki nauczycielskiej przyszłości. Praktyki pedagogiczne są bardzo ważne dla wszystkich stron procesu edukacyjnego, a ich właściwa organizacja i przebieg pozwalają na ostateczne zbilansowanie czy

<sup>3</sup> J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 93.

sformułowanie efektów kształcenia (praktycznego). Istnienie praktyk pedagogicznych studentów przygotowujących się do aktywności w zawodzie nauczyciela wynika też, co oczywiste, z potrzeb edukacyjnych<sup>4</sup>. Chciałbym się w tej części rozważań odnieść do swoich własnych doświadczeń jako opiekuna studenckich praktyk pedagogicznych w Szkole Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza, Gimnazjum nr 1 im. Zjednoczonej Europy, a także w Miejskim Zakładzie Doskonalenia Obsługi Szkół i Przedszkoli w 40-tysiecznym Szczecinku w Zachodniopomorskiem. We wspomnianych szkołach pracowałem jako nauczyciel dyplomowany języka polskiego, a w MZDNOSiP – jako doradca metodyczny przedmiotów humanistycznych. Dodam w tym miejscu, że przemyslenia – o których za chwilę – wkrótce też stały się dla mnie polem doświadczalnym i badawczym w pracy dydaktycznej i metodycznej ze studentami pedagogiki, a także w działalności publicystycznej, czym się obecnie zajmuję. W wielu przypadkach – i stwierdzam to nie bez satysfakcji – stały się też źródłem inspiracji dla przyszłej zawodowej aktywności pedagogicznej młodych ludzi. Gdy dyskutowałem w szkole ze swoimi studentami praktykantami (bywało, że także z moimi wcześniejszymi uczniami) na temat celów praktyk pedagogicznych, z reguły odpowiadali, że szczególnie cenią sobie w nich umożliwienie nawiązywania kontaktu pedagogicznego z uczniami o różnych predyspozycjach i potrzebach, kształtowanie i doskonalenie umiejętności komunikacji, a także możliwość podpatrywania efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej doświadczonych nauczycieli. Na swój sposób niejako przełożyli cele ogólne tych praktyk, jakimi są przygotowanie ich do zawodu nauczyciela oraz obserwacja i porównywanie własnej wiedzy z praktyką nauczania.

Wyrażane przez studentów opinie dotyczące podnoszenia jakości kształcenia w kontekście studenckich praktyk zawodowych są z pewnością bardzo istotne. Dogłębna analiza problemu nakazuje zwrócić większą uwagę choćby na ich poziom i jakość, które wynikają z konieczności przygotowania przyszłego młodego nauczycielskiego pokolenia do twórczego i aktywnego uczestnictwa w ciągle jeszcze zmieniającej się rzeczywistości. Prezentowane w dalszej części niniejszego opracowania dane uzyskałem w trakcie badań studentów pedagogiki, których kierowano na moje zajęcia w latach 2008–2012, a zatem stosunkowo niedawno. Respondenci pochodzili głównie z uczelni poznańskich,

---

<sup>4</sup> K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 104.

szcześcińskich, toruńskich i bydgoskich. Okazały się one istotne, ponieważ uczestnictwo w tych badaniach, zwłaszcza ich efekty, wzmocniły wcześniej uzyskane i publikowane przeze mnie opinie o poglądy osób, które problematykę edukacyjną znają nie tylko z programów studiów akademickich, ale właśnie z praktyk – na co dzień mają okazję napotykać problemy oświaty i szkoły oraz bezpośrednio doświadczają pozytywów i negatywów reform edukacyjnych<sup>5</sup>.

Analiza danych dotyczących spostrzegania przez badanych przejawianych postaw nauczycieli wobec reform oświatowych przekonuje, że są oni (nauczyciele) raczej zachowawczy, by nie powiedzieć wręcz pasywni wobec dokonujących się przemian. Zbyt wiele bowiem oczekują, nie dając nic w zamian, tak można byłoby to określić, choć jasne, że nie uogólniając. Obraz opinii wyrażonych przez studentów studiów pedagogicznych, dotyczących przeobrażeń związanych z reformą edukacji, wzbogacić można też ich ocenami dotyczącymi przygotowania ich do zadań związanych z zawodem pedagoga. Opinie negatywne, bo takie też występowały, wskazują na ciągłą potrzebę kształtowania nowej wizji edukacji oraz konieczność kreowania nowych form doskonalenia w tym zawodzie. Mogą one stanowić także podstawę poszukiwania odpowiedzi na pytanie – w jakim stopniu idee i zasady edukacji nauczycielskiej stały się ich udziałem i doświadczeniem, które wynika zarówno z toku realizowanych studiów pedagogicznych, jak i szkolnych praktyk zawodowych.

Przejdźmy jednak do konkretów – poprosiłem respondentów, by ocenili i wyróżnili cele przygotowania zawodowego pedagogów, które są ich zdaniem szczególnie istotne dla właściwej edukacji wyższej w tym zakresie. Uzyskane w badaniach średnie arytmetyczne dla udzielonych odpowiedzi, określone na podstawie przypisanego im przez ankietowanych poziomu ich realizacji w trakcie studiów pedagogicznych, wskazują, że – zdaniem badanych – zakres ich obecności w programach studiów ma zróżnicowany charakter. Najwyżej badani ocenili kształtowanie w nich postaw humanistycznych oraz wyrabianie umiejętności zdobywania, przetwarzania i stosowania informacji. Tak oto przedstawia się ich gradacja (w kolejności wyboru):

- humanizacja odwołująca się do sytuacji człowieka (78% odpowiedzi);
- umiejętność zdobywania, przetwarzania i stosowania informacji (71%);
- wielowariantowość pedagogicznego myślenia (62%);

<sup>5</sup> B. Urbanek, *Szkolna rzeczywistość w opiniach studentów praktykantów*, Szczecin – Warszawa 2012.

- przygotowanie do kompetencji nauczycielskich w zakresie dydaktyki i wychowania (51%);
- posiadanie wiedzy w rozumieniu przedmiotowym oraz interdyscyplinarnym (49%);
- potrzeba kształtowania kultury pedagogicznej oraz etyki zawodowej (47%);
- zdobycie kwalifikacji do nauczania konkretnego przedmiotu (39%);
- opanowanie i znajomość języków obcych (31%).

(źródło – badania własne autora, 2012 r.).

Jak widać, najniższe wartości uzyskano w odniesieniu do opanowania i znajomości języków obcych oraz – mimo wszystko – ciągle jeszcze niewystarczającego poziomu przygotowania praktycznego w trakcie realizowanego programu studiów. Wydaje się też, że studenci w większym niż dotychczas stopniu oczekują, by realizowane w trakcie studiowania programy kształcenia nade wszystko uwzględniały nie tylko ich funkcję teoretyczną, ale również praktyczną. Wprawdzie szeroka wiedza odnośnie do zagadnień związanych z edukacją znajduje uznanie, ale liczy się również zdobywanie kompetencji związanych z operatywnością i stosowaniem jej w praktyce.

Jak zatem powinny kształtować się kompetencje przyszłych pedagogów, także w ich opinii? Dzisiejsza szkoła jest z reguły krytykowana za to, że próbuje przekazać uczniom zbyt wiele faktów i informacji, nie dbając o to, czy uczniowie je rozumieją, czy potrafią je wzajemnie powiązać, a co za tym idzie – zastosować w praktyce. Aspirujący do miana nowoczesnych nauczyciele dawno już powinni zweryfikować swoją wiedzę o metodach i technikach przekazywania wiedzy. Muszą śmiało sięgać po metody i programy innowacyjne, zakładające przede wszystkim kształcenie umiejętności uczniów, a także wyposażania ich w konieczną i potrzebną wiedzę, umożliwiając też samokształcenie<sup>6</sup>. Pedagog będący osobą kształcąca i wychowującą dzieci czy młodzież powinien być otwarty na potrzeby i możliwości ucznia oraz ściśle współdziałanie z ich rodzicami. Dobre relacje z otoczeniem społecznym stanowią bowiem najlepszą podstawę dialogu i rozwiązywania wszystkich problemów. Pedagog powinien być dla ucznia autorytetem, także w czasach kryzysu tych wartości, trzeba zatem i warto podjąć trud jego budowania. Ważna jest także zdolność wywierania wpływu na uczniów przez umiejętne komunikowanie się, zarówno w swobodnej

<sup>6</sup> L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012, s. 29.

rozmowie, jak i podczas różnicy zdań czy poglądów. To istotne, ponieważ osobowość pedagoga znajduje odzwierciedlenie w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych. Współczesny pedagog powinien stale i systematycznie doskonalić swój warsztat pracy, przygotowując się na wyzwania szkoły przyszłości. Wymagania te ciągle rosną, powinien zatem być dobrze wykształcony, posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii, nowoczesnych technologii w nauczaniu. Powinien być także otwarty na doskonalenie się i wspieranie szkoły w jej nowych funkcjach. Jego nowe role można by więc określić mianem – organizatora procesu nauczania, moderatora, animatora, ewaluatora, mediatora, terapeuty, doradcy, mentora. Fakt, dużo tego, ale skoro na nauczycielu nade wszystko spoczywa odpowiedzialność za przywrócenie procesowi nauczania i wychowania należnego mu miejsca i rangi, to przecież nie może być inaczej, nie chodzi bowiem o półśrodki.

## Jakość warunkiem skutecznych zmian w edukacji

Jak te oczekiwania mają się do szkolnej rzeczywistości, także przez nauczycieli oczekiwanej? Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytania – czy reforma spełniła te oczekiwania w dziedzinie szkolnej dydaktyki, wychowania, organizacji pracy szkoły, przebiegu studenckich praktyk pedagogicznych, czy też uwolniła zasoby nauczycielskiej energii na rzecz rozwoju choćby środowiska lokalnego. Fakt, przebieg kariery zawodowej nauczyciela powinny nade wszystko wyznaczać działania w dziedzinie innowacji dydaktyczno-wychowawczych, podejmowania czynności organizacyjnych, a także inwestowania we własny rozwój. To też oczywiste, bo oznaczałoby to w konsekwencji takie wykonywanie swojej pracy, by przychodzenie do szkoły sprawiało przyjemność zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Mówiąc zaś bardziej merytorycznie, miejmy na myśli kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe, rozumiane jako wyposażanie zarówno kandydatów do zawodu nauczycieli, jak też ich samych, w pełne kwalifikacje zawodowe, uzupełnianie tych kwalifikacji oraz dostarczanie nauczycielowi takiej wiedzy i umiejętności, które pozwalają znacznie wykroczyć poza nabyte umiejętności, a zatem i kwalifikacje<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 293.

Z analizy wielu raportów, programów naprawczych, opracowań, a także debat i wniosków między innymi z konferencji naukowych poświęconych kształceniu nauczycieli można bez trudu wywnioskować, że większą niż dotąd uwagę powinno się przywiązywać do jakości kształcenia nauczycieli. Coś o tym wiadomo tym wszystkim nauczycielom, którzy od lat mają do czynienia ze studentami praktykantami w szkole. Uczą ich zawodu, obserwują ich zachowania, podpatrują wyuczzone nawyki, bywa, że sami się od nich czegoś nowego dowiadują, oczywiście. Gdybym chciał zbilansować swoją własną w tym względzie praktykę, doprawdy trudno byłoby mi ich zliczyć, także moich byłych uczniów, a później praktykantów, co zawsze przywoływało zarówno sentymentalne wspomnienia, jak i bardziej pogłębione, praktyczne obserwacje. Zazwyczaj przypomina się wtedy, że już w szkole, i to po wczesnym etapie edukacji, nauczyciele przewidują, czego się można po kim spodziewać. Oczywiście, nie jest to regułą, ale wiele tych przewidywań dotyczy właśnie tych uczniów, którzy wybiorą pedagogikę. Bądźmy jednak do końca szczerzy, bywały w tych przewidywaniach także i wątpliwości co do trafności ich wyboru. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego powinno się odbywać przede wszystkim na poziomie uniwersyteckim. Wielu doświadczonych nauczycieli, także akademickich, opowiada się za wprowadzeniem studiów międzywydziałowych, to znaczy ścisłego powiązania studiów przedmiotowych z kierunkiem pedagogiki, aby naukę umiejętności zawodowych połączyć z praktyką zawodową w szkołach i tematami prac magisterskich.

Przechodząc zatem do jakości czy też oczekiwań, będących jej naturalną konsekwencją, z pewnością trudno byłoby we współczesnej szkole znaleźć jednoznaczną odpowiedź na pytanie – czy wewnętrzna diagnoza zawsze sprostą zewnętrzną ocenę? Czym jest bowiem testowanie w szkole, czy stało się już metodą, która mierzy systematyczne przyrosty uczniowskiej wiedzy, czy może bardziej ich (uczniów), a także naszą (nauczycielską) zmorą? Nie jest to łatwe pytanie, bo i problem sam w sobie szczególny. Wiadomo, na edukacji znają się wszyscy, a skoro tak, to większość rodaków wyobraża sobie, że już tylko pobyt ucznia w szkole sam z siebie zaowocuje jego permanentnym rozwojem. Każdy rok nauki – idąc takim tokiem myślowym – powinien procentować poszerzaniem horyzontów wiedzy młodych ludzi i ich umiejętności. Nic bardziej błędnego i to nie dlatego, że szkolna praktyka nie zna takiej definicji edukacji. Oczywiście, każdy rozwój ma swoje czasowe uwarunkowania, ale wcale nie znaczy to, że jest on wprost proporcjonalny do



jakiegokolwiek cezurę czasowej. Zmierzając do wytyczonego celu, każdy nauczyciel potrzebuje maksymalnie obiektywnej i rzetelnej informacji o stanie wiedzy i umiejętnościach swoich podopiecznych. Nie jest ona oczywiście dana raz na zawsze, podlega uwarunkowaniom czasowym, to znaczy – powinna być wypracowana w regularnych i niezbyt odległych od siebie odstępach czasu. O ile tak właśnie będzie, nauczyciel bez trudu może stwierdzić, czy oczekiwany postęp rzeczywiście następuje, a jeżeli nie – podjąć działania naprawcze, prowadzące do osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych bądź wychowawczych. Nauczycielom powinno na tym zależeć; ich wiedza, umiejętności i cechy osobowościowe, a także przynależność do elitarnej grupy zawodów zaufania społecznego w końcu do takich działań ich zobowiązują<sup>8</sup>.

Niby oczywiste, ale trudno czasami uciec od jakże częstych w szkole dylematów edukacyjnych – uczyć czy wychowywać, zwłaszcza obecnie, w dobie coraz bardziej liberalnych poglądów, gdy szuka się eksperymentalnych rozwiązań, które nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Próbuje się zastąpić nauczyciela Internetem, likwiduje się ćwiczenia, szuka się nowych rozwiązań w obszarze docymologii<sup>9</sup>, zapominając jakby o jego podstawowych edukacyjnych powinnościach – w oczekiwaniu i rozumieniu uczniowsko-rodzicielskim – jakie wyznacza ocenianie wiedzy, postępu i umiejętności uczniów. Tego się wszak nie uniknie. Ocenę postępów ucznia w nauce zawsze należy postrzegać jako przedsięwzięcie nie tyle może skomplikowane, ile bardziej złożone. Najprostszym i pierwszym krokiem jest ocena dokonana przez nauczyciela w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO), któremu powinien być podporządkowany indywidualny przedmiotowy system oceniania, jeżeli nauczyciel takowy oczywiście posiada. Czy jest to ocena zawsze obiektywna? Otóż niekoniecznie, jest bowiem naznaczona indywidualnymi cechami samego oceniającego, a także pewnymi nawykami i przyzwyczajeniami. Czy można się tego wyzbyć (intuicyjności i subiektywizmu w ocenie) – jest to bardzo trudne, bywa że i niewykonalne, ponieważ nauczyciel i tak ostatecznie oceni ucznia na podstawie własnych kryteriów, no i koło owej niemożności jakby się zamyka. W tej sytuacji, także dla efektywności pracy nauczyciela, dość istotne znaczenie ma weryfikacja własnych wyobrażeń o stanie i postępach uczniowskiej wiedzy

<sup>8</sup> S.M. Kwiatkowski, *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji*, w: *Ku dobrej szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009, s. 9.

<sup>9</sup> J. Mastalski, *Dylematy współczesnego dyrektora szkoły*, w: *Kapitał ludzki w edukacji*, Szczecinek 2012, s. 38.

z maksymalnie zobiektywizowanym wzorcem i wydaje się, że powinien to być proces ciągły<sup>10</sup>.

Elementem diagnozy zewnętrznej stał się – i to już od kilku lat – system sprawdzianów i egzaminów w szkolnictwie podstawowym i gimnazjach. Co prawda stoimy oto u progu nowego ustroju szkolnego (którego już, trudno byłoby mi policzyć – dop. mój), ale powyższa analiza musi uwzględniać to, co obowiązuje obecnie. Tak czy inaczej, progi egzaminacyjne są i będą istotnym wydarzeniem w procesie oceny postępów edukacyjnych, choć ciągle jeszcze niewystarczającym. Ich diagnostyczny sens uwidoczni się dopiero wówczas, gdy egzaminy te będą traktowane jako zwieńczenie systematycznych i zaplanowanych „diagnoz etapowych”<sup>11</sup>. Warto o tym pamiętać, wydaje się to bowiem logiczne i zasadne, bo gdy przywiążemy zbyt dużą wagę interpretacyjną do pojedynczego wyniku ucznia na egzaminie, narazimy się na niebezpieczeństwo nie do końca prawdziwego obszaru jego rozwoju.

## Program – wiedza, standardy, efekty

To wydaje się tak oczywiste, jak i stwierdzenie, że szkoła zawsze będzie taką, jaką uczynią ją nauczyciele. W nowej szkole, co rozumieli i przez wszystkich oczekiwane, trzeba nade wszystko nauczać po nowemu, tego bowiem chcą i wymagają od nas uważni obserwatorzy wszelkich szkolnych zmian i ich naturalni recenzenci – nasi uczniowie. W całokształcie procesu nauczania-uczenia się najistotniejszy wydaje się proces dochodzenia ucznia do wiedzy, przy czym – aby skutecznie zdobywał on wiedzę i umiejętności niezbędne w dalszej edukacji i w ogóle we współczesnym świecie, sam musi tego chcieć, to swoiste *conditio sine qua non*<sup>12</sup>. Można zatem założyć, że zechce wtedy, gdy cele podejmowanych działań i ich wymierne korzyści będą dla niego oczywiste, jasne oraz klarowne. Być może, pomyśli ktoś, jest to kunktatorski sposób myślenia, ale między innymi także i to warunkuje wprowadzanie metod aktywizujących, swoistą metodyczną wizytówkę każdego nauczyciela innowatora. Oczywiście, wraz z dobrymi chęciami muszą iść w parze działania oraz

<sup>10</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, red. L. Pawelski, Warszawa 2000, s. 27.

<sup>11</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 99.

<sup>12</sup> B. Siek, B. Urbanek, *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wrocław 2010, s. 20.

przekonanie, że takie właśnie sytuacje będą przez uczniów oczekiwane. Można zatem postawić tezę, że formułowanie celów kształcenia jest źródłem trafnego planowania. Podstawą planowania dydaktycznego są cele kształcenia i choć zawsze prowadzą do nich podejmowane środki dydaktyczne stanowiące w owym planowaniu ważny czynnik, to jednak najistotniejsze wydają się czynności uczniów prowadzące do opanowania określonej wiadomości lub umiejętności (tzw. cele pośredniczące). Skoro więc o skuteczności planowego działania nauczyciela innowatora decyduje dobór i sekwencja czynności uczniów, to istota planowania dydaktycznego winna wyrażać się nie tyle w koncentracji na nauczycielu i jego inicjatywach, ile właśnie w przemyśleniu zachowań uczniów, które powinny wystąpić w czasie jednostki lekcyjnej. Nauczycielom innowatorom nie powinno być obojętne, choć oczywiście sami zadecydują – mając świadomość celu, jaki zamierzają osiągnąć – co chcą i za pomocą jakich metod uzyskać.

Listę zasad czy też wymogów skutecznego planu ustalili prakseolodzy. Sprecyzował je ponad 40 lat temu Tadeusz Kotarbiński<sup>13</sup> i wymogi te nadal są aktualne, przypomnijmy je, ponieważ dziś w przededniu kolejnych zmian mogą być one (te wymogi) swoistym *memento mori* na zbyt rozpalone głowy edukacyjnych reformatorów z alei Szucha. Skuteczny plan powinien być:

- celowy – jego wykonanie powinno prowadzić do osiągnięcia celu w określonym terminie;
- wykonalny – z dużym prawdopodobieństwem realizacji;
- zgodny wewnętrznie – bez wewnętrznych sprzeczności, przeciwieństw;
- operatywny – łatwy w stosowaniu, przejrzysty, czytelny;
- giętki – plastyczny, podatny na zmiany, modyfikacje;
- szczegółowy – rozpisany na najdrobniejsze szczegóły, detale;
- długodystansowy – z właściwym zasięgiem czasowym;
- całościowy – obejmujący całość zagadnienia;
- terminowy – obwarowany terminem osiągnięcia celu;
- racjonalny – ugruntowany poznawczo, zgłębiany;
- prosty w budowie – nieskomplikowany, prosty, zrozumiały.

Standardy wymagań egzaminacyjnych też były nowością w naszej nowej szkolnej rzeczywistości. Dawniej – jeden obowiązujący wszystkich podręcznik i program nauczania ściśle określał zakres wiedzy, jaką

<sup>13</sup> T. Kotarbiński, *Prakseologia*, Wrocław 1996, s. 15.

uczeń powinien zdobyć na danym poziomie kształcenia. Dodajmy, że zarówno wiedza, jak i umiejętności traktowane były partykularnie, bowiem teoria nauczania zakładała, że mogą być one (wiedza i umiejętności) analizowane jedynie w jakimś funkcjonującym kontekście i nie ma znaczenia, gdzie i jak zostaną zastosowane.

Reforma, a ściślej – zewnętrzny system oceniania, miały wprowadzić w tej dziedzinie ogromne zmiany z punktu widzenia nauczyciela-praktyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach. Normy wymagań egzaminacyjnych zostały więc opracowane na podstawie umiejętności ponadprzedmiotowych, a ich sprawdzanie – jak się okazało – miało i nadal ma charakter międzyprzedmiotowy. Teoretycy zatem dopowiedzą, że przygotowanie ucznia do egzaminu powinno polegać na „oswojeniu” go tak z analitycznym, jak i holistycznym sposobem myślenia. W takim też rozumieniu sprawdzanie osiągnięć uczniów zależy od tego, jak dokładnie potrafiliśmy sformułować uzasadnione oczekiwania co do tych osiągnięć.

Słowo „standard” to oczywiście powszechnie akceptowany wzorzec, do którego będzie się coś porównywać i jest ono w moim zamyśle po to, by zapewnić te wymagania w całym kraju i aby pomiar osiągnięć niezależnie od tego, kto je mierzy<sup>14</sup>. No dobrze, ale standardy wymagań egzaminacyjnych nie są przecież ustalone raz na zawsze, każda modyfikacja programu bądź podstawy programowej powinna powodować także ich zmianę. Co prawda MEN zastrzega, że w przypadku każdej zmiany standardy powinny być niezwłocznie publikowane w ministerialnym rozporządzeniu, ale mam na ten temat swoje zdanie i konia z rządem temu, kto mnie przekona, że ogólnokrajowe standardy wymagań przygotowane przez zespoły konsultantów, metodyków, konstruktorów testów czy też nauczycieli zajmujących się pomiarem diagnostycznym – powoływane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną – uwzględniają li tylko podstawy programowe.

Tak czy inaczej od 2002 roku do niedawna edukację na szczeblu podstawowym kończyły sprawdziany zewnętrzne, popularnie nazywane kompetencjami, obowiązujące wszystkich uczniów (w gimnazjach zachowuje je jeszcze siła inercji – dop. B.U.). Pamiętamy jednak, że ich wynik, sprawdzianów po szóstej klasie, na dobrą sprawę o niczym nie stanowił – to po pierwsze. Od siebie dodam, że mimo iż sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne były nowością w polskim systemie edukacyjnym, prawdę mówiąc

<sup>14</sup> H. Szalaniec, *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych?*, Warszawa 2004, s. 11.

nie miałem do nich serca, o czym wielokrotnie mówiłem i pisałem. Dyskutowałbym bowiem, czy przeprowadzony jednego dnia i o jednym czasie test dla kilkuset tysięcy szóstoklasistów rzeczywiście sprawdził ich umiejętności czy samodzielność logicznego myślenia – to po wtóre. Nie chce być drobiazgowym i czepiać się kosztów – druk, kolportaż w tę i z powrotem, opłata kilkunastu tysięcy egzaminatorów – choć wiem, ile moi uczniowie, a w zasadzie ich rodzice, płacili za kserowane bez ustanku ćwiczebne testy kompetencyjne. A przecież tak było wszędzie, bo całą naukę w ostatnich klasach podstawówek czy gimnazjów układało się „pod testy” i nie ma się co oszukiwać, że było inaczej. Piszę o tym nieprzypadkowo.

Co do programu, jak wiadomo, sugeruje on także sposób nauczania i wręcz z założenia powinniśmy wybierać ten, który szczególnie premiuje uczniowską samodzielność i jej pochodne – czyli umiejętności. Latami daleki byłem jednak od coraz powszechniejszego w środowisku nauczycielskim, niestety, tzw. sprawdzianowego pragmatyzmu, bo i nie można się umówić – tak myślałem i nadal tak uważam – że wszyscy oto sprawdzamy uczniowską wiedzę, ale wyłącznie na teście „x”. Bo niby dlaczego? Zgoda, cel jest wspólny i programowo określony, ale sposoby dotarcia doń pozostawmy tym, którzy po prostu wiedzą, jak to robić i mają na to swoje sposoby oraz przemyślane koncepcje<sup>15</sup>. Co chcę przez to powiedzieć – w sumie istotniejsze jest to, że uczeń zbuduje poprawnie konstrukcyjnie i logicznie zdanie złożone, niż to, czy nazwie je – powiedzmy – zdaniem złożonym podrzędnie z okolicznościowym przyzwolenia (koszmar, prawda?). Niechby uczeń miał też świadomość odpowiedzialnego wyboru, choćby i takiego, że gdy waha się nad poprawnością ortograficzną niełatwego skądinąd wyrazu mżawka, najprościej napisać – „deszczyk”, wszak o to samo chodzi, ale tu błędu nie zrobi. Ale skoro już w uczniowskiej testowej wypowiedzi dostrzeżemy błąd ortograficzny, to nie udawajmy na Boga, że tam go nie ma. Jak to możliwe? Po prostu nie uchodzi, by w tym najważniejszym w ciągu kilkunastu lat sprawdzanie w szkole podstawowej tolerować na przykład dwa „ortografy”, podczas gdy w zwykłym dyktandzie, jakich w roku szkolnym dziesiątki, błąd był i jest błędem, i zawsze kosztuje jedną ocenę niżej, o czym uczniowie doskonale wiedzą i co traktują z oczywistym zrozumieniem. Badanie kompetencyjne to nie tylko sprawdzian uczniowskich umiejętności, ale także ich wiedzy, o czym nie zawsze się pamięta – i to kolejny, moim zdaniem, zgrzyt.

<sup>15</sup> K. Stróżyński, *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Kielce 2004, s. 7.

W rezultacie większość nauczycieli uczących w końcowych klasach szkół podstawowych i gimnazjów i tak w nieskończoność układała powtórkowy kogel-mogel pod egzaminacyjne testy, choć prawdę powiedziawszy ich niewątpliwy trud rzadko kiedy procentował, bo oto w szkołach podstawowych najczęściej (jak dotąd) szóstoklasiście przyszło zaadresować kopertę, zaprosić kolegę na imieniny czy przesłać pozdrowienia z wycieczki. Ot, umiejętności! Gdy zaś chodzi o część przyrodniczą, można było się w zasadzie zakładać, że znów będą strony świata, choć może i unijne stolice, morza, góry czy krajobrazy. I nic to, że w podstawówkach nie ma geografii, o czym układający te sprawdziany muszą wiedzieć. To także był niewypał, bo przyroda, która niby wchłonęła biologię, geografię, a nawet fizykę, tak naprawdę niewiele tu mogła zaradzić, bo to tylko „niby” – i to po trzecie.

Jeżeli więc w nowej szkole (szkołach) to egzaminowanie miałoby nadal zmierzać w kierunku preferowania formy, a nie treści, i bagatelizowania analitycznych umiejętności w zamian za suche fakty czy daty, to lepiej już powrócić do jego starej formy – także analitycznej, ale i starannej, wykoncypowanej pracy literackiej. Bo kompetencje ze swej istoty to nic innego jak właśnie umiejętności praktycznego wykorzystania uczniowskiej wiedzy, nie zaś jej bezmyślnego zakuwania. Na to drugie nigdy nie powinno być zgody. Wszak nauczyciel to zawód zaufania publicznego. On nie może i nie powinien być tym ciągłym oczekiwaniem, niemocą, a także niepokojem wypalony. Jemu powierza się to, co najcenniejsze w życiu każdego narodu, a mianowicie dzieci i młodzież<sup>16</sup>. Od efektów jego pracy wiele zależy, nade wszystko przyszłość jego podopiecznych na każdym szczeblu nauczania, a co za tym idzie – przyszłość narodu. Czy powinienem zatem dopowiadać, że nauczyciel powinien być innowatorem, promotorem zmian, jakich wszyscy oczekujemy i które wspólnie zaakceptujemy; wydaje się to przecież tak oczywiste.

## Bibliografia

- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2012.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011.

<sup>16</sup> K. Żegnałek, *Wypalenie zawodowe nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *W obliczu ewaluacji i innowacji*, red. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wentka, Szczecinek 2012, s. 103.

- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kotarbiński T., *Prakseologia*, PWN, Wrocław 1996.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kwiatkowski S.M., *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji*, w: *Ku dobrej szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia*, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo TWP, Szczecin 2009.
- Mastalski J., *Dylematy współczesnego dyrektora szkoły*, w: *Kapitał ludzki w edukacji*, red. L. Pawelski, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Wydawnictwo PSNT, Szczecinek 2012.
- Siek B., Urbanek B., *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010.
- Stróżyński K., *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2004.
- Szalaniec H., *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych?*, WSiP, Warszawa 2004.
- Szempruch J., *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, UAM, Kalisz 2007.
- Urbanek B., *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, w: *Polityka, aksjologia i kreatywność edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Humanitas, Sosnowiec 2012.
- Urbanek B., *Szkolna rzeczywistość w opiniach studentów praktykantów*, Raport dla zespołu rzeczoznawców MEN, Szczecinek – Warszawa 2012.
- Żegnałek K., *Wypalenie zawodowe nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *W obliczu ewaluacji i innowacji*, red. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Went, UAM, Kalisz – Szczecinek 2012.