

JULIAN OCHENDUSZKO

Bydgoszcz

PROFESORSKIE INSPIRACJE W DOSKONALENIU NAUCZYCIELI

*Współpracownikom z Oddziałów
Doskonalenia Nauczycieli zawdzięczam
i zapał do pomiaru dydaktycznego, i rozwagę.
B. Niemierko*

Źródło

We wprowadzeniu do książki *Między oceną szkolną a dydaktyką* profesor Niemierko dziękuje pracownikom systemu doskonalenia nauczycieli. Ja chcę postawić sobie i moim nauczycielom pytanie – co **my** zawdzięczamy profesorowi? Myślę, że warto o tym pomyśleć nie tylko odświeżenie i jubileuszowo, ale także praktycznie, na użytek wszystkich, którzy wspomagają dydaktycznie nauczycieli.

Przy okazji ostatniej reformy oświatowej nie udało się stworzyć nowoczesnego systemu doskonalenia nauczycieli i w znacznej mierze pozostawiono problem żywiołom. W nowej sytuacji społeczno-gospodarczej zaczęły powstawać prywatne i samorządowe placówki doskonalenia, zdane niemal wyłącznie na swój zapał i niewielkie zasoby kadrowe. W wielu z nich oferty programowe są skromne i jednostronne. W niektórych obserwuje się swoiste mody kursowe, dotyczące np. awansu zawodowego czy aktywnych metod nauczania, i to one monopolizują całe oferty programowe. Często inspiracją, a zarazem jedyną bazą dla tych form jest odbycie przez prowadzącego doskonalenie podobnego kursu w innym ośrodku. Istnieje zatem, zagadnienie podstawowe: gdzie szukać źródeł wiedzy o sztuce nauczania? Istnieje bowiem powszechna zgoda co do

tego, że wśród niezbędnych warunków skutecznego nauczania te zasoby są istotne¹. Oderwanie się od naukowych źródeł poznania procesów kształcenia grozi miałością treści i doraźnością metodyczną doskonalenia. To zagadnienie nigdy nie doczekało się w Polsce należytej rangi i zaawansowanych rozwiązań. Zawsze działaliśmy w znacznej mierze żywiołowo, intuicyjnie i dość przypadkowo. Często używane określenie „system doskonalenia” było dość mylącą deklaracją. W tym szarym krajobrazie oświatowym były jednak ożywcze źródła dostarczające nowych zachęt i idei. Miałem to szczęście, że przed 25 laty z moimi koleżankami i kolegami z kilku ośrodków w kraju zainteresowaliśmy się pomiarem dydaktycznym – początkowo przez lekturę *ABC testów osiągnięć szkolnych*, a następnie na kursach prowadzonych przez Bolesława Niemierkę. Pomiar dydaktyczny otworzył nam nową perspektywę uprawiania dydaktyki przedmiotowych. Dla mnie i wielu moich przyjaciół działalność naukowa i dydaktyczna Profesora stała się poważnym źródłem prowadzonego przez nas doradztwa i doskonalenia nauczycieli. W pierwszym jednak rzędzie my doskonaliliśmy się u Profesora.

Doskonalenie się u profesora Niemierki mogło przybierać różne formy. W przypadku pracowników WOM w Bydgoszczy były to: kursy pomiaru dydaktycznego, udział w ok. pięćdziesięciu Seminariach Teorii i Konstrukcji Testów Osiągnięć Szkolnych, seminaria doktoranckie, studia podyplomowe (pomiaru dydaktycznego i egzaminowania lub ewaluacji dydaktycznej). Zajęcia te charakteryzowały się wysokim poziomem wykładów, studiowaniem lektur, tworzeniem narzędzi pomiaru i ich stosowaniem w różnych sytuacjach dydaktycznych (praca dyplomowa). Samooceny rezultatów doskonalenia mogliśmy dokonywać na podstawie różnorodnych egzaminów. Do dzisiaj niektórzy z nas przechowują własne karty odpowiedzi z tych egzaminów z punktacją dokonaną przez Profesora. Docenialiśmy nie tylko poziom treści wykładów, ale także postawę Profesora. Przygotowanie wykładów budziło nasz podziw. Miałem okazję wysłuchać w różnych formach kilkunastu tych samych wykładów. Niektóre z nich są klasyczne, dotyczące np. treści nauczania, tworzenia zadań testowych, rzetelności czy trafności pomiaru, jednak nigdy nie były one takie same – zawsze zaskakiwały nowym ujęciem treści lub przynajmniej inną formą, innymi przykładami. Zorganizowanie Profesora i Jego punktualność były (i są!) wręcz przysłowiowe. Odczuwaliśmy w nich szacunek dla nas. Poznawaliśmy pomiar dydaktyczny genetycznie, od jego źródeł (pierwszy dla nas „import” naukowej wiedzy) poprzez rozwój i różnorodne zastosowania – zawsze w szerokich uwarunkowaniach społecznych,

¹ Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

pedagogicznych i psychologicznych. Wzorem dla nas był rygor metodologiczny przedstawianych problemów. Profesor jednak nie wyręczał nas w myśleniu pedagogicznym, nie redukował nadmiernie analiz określonej rzeczy – zachęcając nas tym samym do pogłębiania studiów. A przecież dla doradcy *postawa i umiejętność do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów* to rzeczy podstawowe². Byliśmy zaprawiani do takiego myślenia, do takiej postawy.

Wielkie doświadczenie

Wielkim poligonem doświadczalnym w pomiarowym doskonaleniu był nasz udział w Drugim Międzynarodowym Studium Przedmiotów Przyrodniczych (SISS-IEA) w latach 1981–1990 (badania właściwe w Polsce w 1984 r.)³. Profesor wykorzystał tę okoliczność i zaproponował nam, aby przy tej okazji rozszerzyć badania międzynarodowe o własne badania ogólnopolskie⁴ z języka polskiego, matematyki, biologii, chemii, fizyki i geografii. Uczyliśmy się w toku przygotowywania tych badań (uczenie w badaniu) i w czasie Seminariów Teorii i Konstrukcji Testów Osiągnięć Szkolnych. Uczyliśmy się z metodologii IEA oraz w czasie rozwiązywania własnych problemów pomiarowych. Był to wielki, romantyczny zryw diagnostyczny w Polsce, przeprowadzony przy tym z pełnym zachowaniem rygorów metodologicznych. Obawiam się, że powtórzenie tyłu badań jednocześnie przy tak małych środkach nie byłoby dzisiaj możliwe. Fenomenem pozostanie, w jaki sposób Profesor wyzwolił w nas tyle zapału, energii i konsekwencji w tak trudnym czasie, przy znikomym zainteresowaniu pomiarem ze strony władz oświatowych i systemu doskonalenia nauczycieli. Pamiętajmy, że był to okres nieufności, a często wrogości wobec testów osiągnięć szkolnych. Jedne i drugie badania były dla absolutnej większości z nas pierwszą wielką próbą sprawdzenia świeżo opanowanej teorii i procedur pomiarowych. Uczyliśmy się działać w dużym zespole i mniejszych grupach przedmiotowych. Tam poznałem wspaniałych ludzi, prawdziwie oddanych pomiarowi i oświacie: Krysie Czupiał, Tereskę Słowikowską, Tadeusza Patrzała, Jurka Nowika, Eugeniusza Gabryelskiego, Igora Zaborowskiego, Natalię Skinder i wielu innych – prawdziwych przyjaciół i mistrzów doskonalenia nauczycieli. Działaliśmy, nie

² Ibidem, s. 36.

³ Niemierko B. (red.), *Drugie Studium Przedmiotów Przyrodniczych Międzynarodowego Stowarzyszenia Osiągnięć Pedagogicznych*, IKN, Warszawa 1981.

⁴ Tenże (red.), *Koncepcja Ogólnopolskich Badań Osiągnięć Uczniów Nauczycieli i Szkół*, IKN, Warszawa 1983.

przerywając swojej pracy zawodowej, uczyliśmy się i cieszyliśmy się każdą udaną sprawą – dobrym zadaniem testowym, dobrą recenzją (badania nasze recenzowali czołowi dydaktycy), udanymi badaniami próbnymi, celnymi wnioskami z analiz itp. Profesor dostrzegał te małe sukcesy i budował w nas wiarę w sens tych prac.

Prawdziwą perłą w dokonaniach Profesora pozostanie dla mnie synteza tych badań przedstawiona w 1990 r. (też jubileusz)⁵. Wszyscy się dziwiliśmy, jak udało się autorowi dokonać syntezy sześciu zróżnicowanych badań przedmiotowych, unikając drobiazgowości i jałowego eklektyzmu. Syntezę tę wskazuję jako metodologiczny przykład podsumowania badań. Wiele opinii tam sformułowanych nie straciło swej aktualności do dzisiaj. Większość z nas, analizujących wyniki tamtejszych badań, doznało swobodnego szoku pomiarowego, gdy okazało się, że wyniki uczniów są znacznie niższe niż oczekiwaliśmy, nawet w poziomie wymagań podstawowych (dokonywaliśmy wtedy pierwszej tak szerokiej próby pomiaru wielostopniowego). *W masowym szkolnictwie współczesnym potrzebny jest realizm, nie do pogodzenia z pięknoduchowską lub choćby tylko fasadową tradycją, jakkolwiek wielki byłby żal za złudzeniami* – rekomendował w syntezie Profesor⁶. Aktualność tego zalecenia jest dziś stosowna dla tych, którzy analizują i interpretują wyniki obecnie prowadzonych egzaminów zewnętrznych. Taką szkołę realizmu i pokory musi przejść każdy pomiarowiec, a wielu z nas już wtedy ją odbyło. *Rozbieżność między zamierzeniami i wynikami dydaktycznymi była dostrzegana od dawna [...]. Zawsze jednak kończyło się to na reprimendach dawanym nauczycielom, a nigdy na rewizji systemu dydaktycznego*⁷. Tak bywa często i dzisiaj.

Wciąż aktualny jest także inny problem – bogactwa lub zubożenia treści nauczania; kwestia słabo akcentowana w reformie programowej. *Nasze nauczanie jest „materialochłonne”, jak cała gospodarka. Łatwo też wykazać jak dużo surowca, to jest z trudem przyswojonych wiadomości, marnuje się w naszym nieekonomicznym systemie dydaktycznym*⁸.

To w czasie przygotowania do tych badań praktycznie sprawdzaliśmy procedury operacjonalizacji celów kształcenia, stosowania taksonomii celów – tak użyteczne w późniejszych pracach programowych. Badania przyrodnicze IEA zwróciły też naszą uwagę na uwarunkowania osiągnięć⁹,

⁵ Tenże, *Ogólnopolskie Badania Osiągnięć Uczniów Nauczycieli i Szkół. Synteza badań*, CDN, Warszawa 1990.

⁶ Ibidem, s. 57.

⁷ Ibidem, s. 8.

⁸ Ibidem, s. 51.

⁹ Patrz szerokie ich omówienie: Czupiał K., *Uwarunkowania osiągnięć przyrodniczych uczniów w Polsce w porównaniu z 24 innymi krajami*, CDN, Warszawa 1990.

a najogólniej – na uczniowski wymiar kształcenia. Być może był to początek rozwijającego się u nas obecnie, pod kierunkiem B. Niemierki, paradygmatu diagnostyki edukacyjnej. Pewnie też dlatego rozdział IV.7 podsumowania badań został zatytułowany przez Profesora *Synteza diagnozy*. Gdy borykaliśmy się z trudnościami, nieporadnościami pierwszych badań, zawsze wtedy Profesor był nam opiekunem spolegliwym¹⁰.

Perspektywa

Jubileusze spadają na nas nagle i czynią na ogół chwilowy zamęt. Tak naprawdę najbardziej liczy się przyszłość i dalsza perspektywa. Dlatego pragnę przywołać jubileusz pięciolecia diagnostyki edukacyjnej (z 2000 r.), który traktuję jako doniosłą perspektywę i szansę rozwoju dydaktyk przedmiotowych. W artykule *Kształcenie według wymagań*¹¹ B. Niemierko proponuje **koncepcję kształcenia według wymagań**, *alternatywną zarówno wobec autorytarnej szkoły tradycyjnej, jak i wobec skrajnie humanistycznych, wolnościowych kierunków pedagogicznych*. Model tej dydaktyki zakłada posługiwanie się wielopoziomowymi, realistycznie określonymi standardami osiągnięć, wymagań programowych. *Uczniowie powinni je dobrze poznać i zrozumieć, a nauczyciele – konsekwentnie stosować w procesie dydaktycznym*. Ta dydaktyka ma charakter holistyczny, łączy bowiem w zrównoważony sposób nauczanie i wychowanie. *Ustalanie i stosowanie wymagań programowych byłoby nieludzką igraszką z uczniami, gdyby nie stanowiło ramy ich poważnej i samodzielnej pracy*. Kształcenie rozumiane jako działanie ucznia nad swoim rozwojem akcentuje w tym modelu naturalny, powiązany podmiotowo związek nauczania i wychowania. Jako ważną podstawę tego modelu widzę planowanie dydaktyczne, a w nim szczególnie **planowanie kierunkowe** (wiążące cele wychowawcze i poznawcze z materiałem nauczania). Dla wychowania trzeba znaleźć właściwą rangę i miejsce w procesie kształcenia, aby nie było przypadkowe i okolicznościowe (imprezowe). W tym modelu podstawowego i wielorakiego znaczenia nabiera też **planowanie wynikowe** skoncentrowane na wymaganiach programowych¹². To podejście nadaje sens **jakości kształcenia**, wymaga podejścia systemowego w nauczaniu,

¹⁰ W pełnym znaczeniu tego określenia użytego przez T. Kotarbińskiego w: tegoż, *Medytacje o życiu godziwym*, WP, Warszawa 1966.

¹¹ Niemierko B., *Kształcenie według wymagań*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s.74–91.

¹² Patrz trzy poziomy planowania dydaktycznego wyróżnione przez B. Niemierkę w: tegoż, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

a w diagnostyce stawia podstawowe zadania dla samoświadomości nauczycieli i uczniów oraz ich samorozwoju. Ta dydaktyka stawia twórcze zadania uczniom i ich rodzicom, nauczycielom oraz ich metodycznym doradcom.

Chciałbym, aby ta wartościowa pedagogicznie propozycja profesora Niemierki nie utonęła w mętnych nurtach doskonalenia nauczycieli w naszym kraju.