

dr **Ryszard Wojciech Wroński**
Katedra Pedagogiki
Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
Kraków

EWALUACJA LEKCJI ŹRÓDŁEM PROFESJONALNEGO DOSKONALENIA NAUCZYCIELA

Nauczycielowi brak jest zwrotnych i wiarygodnych odpowiedzi na fundamentalne pytanie: *jaką wartość dla ucznia (uczniów) ma moja osoba i moje starania?* Wielu nauczycieli wychowawców pragnie coraz częściej poznać prawdę o sobie i dowiedzieć się, jak ich zajęcia są odbierane przez uczniów. Opinie o ich pracy i tak krążą w środowisku szkolnym. Ciągłe jednak tylko nieliczni mają odwagę, by badać i uzyskać adekwatne rozeznanie swoich kluczowych kompetencji.

Badanie, diagnozowanie jakości pracy nauczyciela i rozwoju szkoły, zwłaszcza osiągniętych efektów jest w Polsce trudne z braku standardów edukacyjnych, kryteriów oceny, systemu porównywalnych egzaminów państwowych, w tym standaryzowanych testów, za pomocą których można by ocenić potencjalne możliwości uczących się. Dotyczy to zarówno kształcących się uczniów, jak i nauczycieli. To znacznie ogranicza i utrudnia prowadzenie obiektywnych badań. W jednej z publikacji prof. Bolesław Niemierko słusznie stwierdza, że „ocenianie uczniów jest najbardziej zaniedbaną dziedziną dydaktyki” (Niemierko 1991: 21). Zazwyczaj oceniana jest wiedza „co?” i jej stan. Nauczyciele nie są wdrożeni, by oceniać pracę, postępy, by wskazać uczniowi, co zrobił dobrze, ile potrafi. Dotychczasowe sposoby oceniania są niewystarczające, zbyt słabo służą ulepszaniu uczenia się i nauczania. „Schodzący” system oceniania pełni często jedynie funkcję klasyfikującą, nie wspomaga rozwoju ucznia. Służy głównie stwierdzeniu, czego uczeń jeszcze nie umie. Komunikowanie efektów oceniania jedynie za pomocą stopnia jest niewystarczające ze względu na małą czytelność informacyjną. W świetle założeń i wdrażania reformy, podczas nauczania dokonujemy oceniania wspierającego, tzn. ustaliśmy, gdzie w swym rozwoju znajduje się uczeń i które z jego umiejętności wymagają doskonalenia. Wyniki oceniania mają istotny wpływ na planowanie procesu nauczania przez nauczycieli i wzięcie odpowiedzialności za proces uczenia się przez ucznia. Zatem istotą *oceny* jest informowanie i wspieranie planowania, które warunkuje postęp w uczeniu się.

Przy ocenianiu nastawionym na proces należy brać pod uwagę (Gałązka i inni 1999 : 2):

- na jakim poziomie teraz jest uczeń w operowaniu określoną umiejętnością,
- jak stwierdzić, że ta umiejętność rozwinęła się po pewnym czasie,
- jakie zadania powinien mu zadać nauczyciel, aby osiągnął wyższy poziom umiejętności.

Wydaje się oczywiste, że trudno nauczycielowi właściwie, tj. obiektywnie i stymulująco, oceniać uczniów, jeżeli nie potrafi adekwatnie *oceniać siebie*. Tej właśnie kluczowej umiejętności własnego uczenia się, również zaniedbanej stronie nauczycielskich kompetencji, zamierzam poświęcić rozważania w dalszej części materiału.

Zaprezentuję też konkretny i kognitywny - zweryfikowany badawczo w ramach seminariów na studiach podyplomowych - indywidualny sposób poszukiwania optymalnego, jak mi nie mam, monitorowania nauczycielskiej pracy, wzbogacający repertuar ich zachowań, w konsekwencji warsztat pracy. Propozycja posiada charakter uniwersalny, ponadprzedmiotowy, możliwy do zastosowania przez każdego nauczyciela z autonomiczną modyfikacją prezentowanego niżej modelu.

Ustalenia terminologiczne

Wprowadzenie w meritum Konferencji przez prof. Bolesława Niemierkę, czytelnie porządkuje rozważaną tu ważką i złożoną problematykę. Dla jasności swoich wywodów pragnę uściślić rozumienie pojęć, które są zawarte w tytule i treści wystąpienia. Z prowadzonych przeze mnie badań wynika jednoznacznie, że obiektywizm oceniania zależy od doskonalenia zawodowego każdego nauczyciela. *Profesjonalne doskonalenie nauczyciela* nie oznacza, by nauczyciel uczestniczył w jednorazowym kursie, na którym „mądrzy ludzie” nauczą go poprawnie oceniać. Wyraźnie trzeba podkreślić, że tylko w toku systematycznego doskonalenia, i to najlepiej przy swoim warsztacie pracy, zmienia się metody nauczania, inaczej dobiera treści programowe i materiały dydaktyczne, koryguje cele stawiane sobie i uczniom. Dzięki temu zmienia się jego *ocenia-nie*, i nie to, że inaczej ocenia, ale co innego zaczyna brać pod uwagę w czasie oceniania wkomponowując się w szkolny system oceniania. Warto więc pamiętać, że uczenie się nauczyciela przez refleksyjne działanie jest procesem ciągłym, stało się imperatywem edukacyjnym.

Lekcja to sytuacja spotkania tego, kto wie więcej z tym, który wie prawdopodobnie mniej - jest to więc przestrzeń wymiany wzajemnych doświadczeń, w tym rozwiązywania problemów w dobrym nastroju. Nigdy nie wiadomo, czego od kogo można się nauczyć.

Ewaluacja jest tu rozumiana jako szacowanie wartości, służy badaniu i mierzeniu jakości procesu kształcenia. Rozpoczęta w ramach reformy edukacyjnej zmiana zadań dydaktyki, zmiana roli nauczyciela na lekcji - z przekazywania wiedzy na uczenie się - wymaga nieustannego wglądu w proces. Ważne jest nie tylko to, czego nauczyciel (uczeń) się nauczy, ale też, w jaki sposób dochodzi do celu - jak opanowuje procesy poznawcze, jak zdobywa umiejętności. Ewaluacja pomaga podejmować decyzje dydaktyczne w trakcie działań po to, by ulepszyć proces, jest narzędziem doskonalenia (Anusiewicz-Działak i inni 1999: 44).

Zatem *ewaluacja* bywa najczęściej definiowana jako proces zbierania użytecznych danych, monitorowanie (mierzenie wartości procesu), oraz ich interpretacji po to, by w efekcie tego działania podjąć określoną decyzję. Pełni zatem inną funkcję niż ocena szkolna.

Istota jakości i diagnozy edukacyjnej

Chcąc uchwycić *jakość*, trzeba dokonywać rzetelnych, obiektywnych ocen osiąganego postępu. Wymaga to swoistego monitoringu dydaktycznego, by zidentyfikować mocne i słabe strony prowadzonego kształcenia (doskonalenia).

Mierzenie jakości wymaga:

- ustalenia na własny użytek jednoznacznych kryteriów, by zdefiniować, czym jest wysoka jakość;
- określenia, co wpływa na tę jakość, jakie są generalne przedsięwzięcia i wskaźniki pomiaru;
- użycia obiektywnych narzędzi tak, aby rzetelnie badać i odzwierciedlać skutek.

Mierzenie jakości pracy nauczyciela może być zewnętrzne - prowadzone przez nadzór pedagogiczny i wewnętrzne - dokonywane intencjonalnie i planowo przez samego nauczyciela.

Pomiar wewnętrzny to używanie obiektywnych narzędzi tak, aby na zadowalającym poziomie każdy mógł badać wskaźniki działania. Można to czynić za pomocą takich technik i narzędzi zbierania informacji, jak: *ankiety i kwestionariusze, skalowane arkusze ewaluacyjne, wywiady i autopskię*. Tylko ta ostatnia metoda stwarza możliwość obserwowania siebie w danej sytuacji pedagogicznej. Widać tu *wzajemne powiązanie* tego, co robi nauczyciel, z tym, co robi uczeń (Wroński 1997 : 145-150).

Koniecznie trzeba ten sposób włączyć do arsenału działań badawczych nauczycieli. Zasadniczym celem mierzenia jakości pracy nauczyciela jest dostarczenie możliwie pełnej, adekwatnej do rzeczywistości informacji zwrotnej o silnych i słabych stronach pracy pedagogicznej (dydaktycznej), o jej wymiernych efektach. Uzyskane z badawczego rozpoznania dane, po stosownym przeanalizowaniu (refleksji, samoocenie, interpretacji), mogą stanowić podstawę planowania własnego rozwoju. Jeśli nauczycielowi zależy na osiągnięciu wysokiej jakości, powinien stworzyć system mechanizmów wewnętrznych badania tak, aby móc stale (okresowo) sprawdzać realizację własnych celów, stylu funkcjonowania w zawodzie, mierząc i porównując osiągnięte wyniki. Takie mierzenie generuje diagnozę, która nie dopuszcza do utrwalania braków, bowiem umożliwia wprowadzanie zmian ulepszających praktykę.

Zatem kwalifikowana samoocena, bo o nią tu idzie, staje się formą pożądanego oceniania, która przynosi wysokie korzyści przy niskich kosztach.

Monitorowanie a diagnoza

Monitorowanie to przyjęty przez nauczyciela indywidualny system ciągłego obserwowania osiąganego jakości pracy edukacyjnej z zastosowaniem zaakceptowanych przez niego technik i narzędzi obserwacji, które dają wymierne korzyści efektywnościowe.

Wiele zagadnień, związanych z funkcjonowaniem nauczyciela, może być monitorowane. Jednak głównym zadaniem nauczyciela jest skuteczna realizacja celów edukacyjnych poprzez proces lekcyjny. Stąd też ważne jest, by chciał i potrafił dostrzec niewralgiczne strony swojej działalności, systematycznie je rozważał i wносił doń korekty. Zatem kwestią fundamentalną staje się diagnoza stanu *kompetencji*, rozumianych jako uświadamiana przez osobę taka jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach (Czerepaniak-Walczak 1997 : 35).

Sposoby badania jakości - propozycja modelowa

Prezentowany niżej instruktywny sposób planowego poznawania (badania, mierzenia, diagnozowania) pracy dydaktycznej nauczyciela-badacza opierać się może na następującej zintegrowanej, działaniowej triadzie:

1. Analizie treści postępowania na własnej lekcji (kontekst) na podstawie nagrania magnetowidowego i odtworzenia tegoż zapisu wideofonicznego. Nauczyciel refleksyjnie analizuje jej przebieg (swoje postępowanie na tle zachowań uczniów) według przygotowanych wcześniej kategorii ewaluacyjnych.

2. Uzyskaniu oceny nauczyciela dokonanej przez uczniów, współrealizatorów ocenianej lekcji. Chodzi tu o ewaluację nauczyciela za pomocą anonimowo udzielonych odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe, możliwie tuż po przeprowadzonej lekcji.

3. Komparacji ocen i diagnozie. Dysponując danymi - informacją zwrotną - z pierwszego i drugiego rozpoznania (te same kategorie, kryteria i skale ocen) analizujemy, porównujemy je, oceniamy jakość, by w konsekwencji ulepszać kolejne działania w następnych zdarzeniach pedagogicznych.

Pragnę podkreślić, że wartość źródeł informacji diagnostycznej wzrasta, gdy dokonuje się porównania wyniku samooceny przeprowadzonej z tzw. „dydaktycznego lustra” (autoskopia) z ocenami dokonanymi przez uczniów (ankiety). Występuje tu efekt synergii, owocujący dynamiką kompetencji. Istotne jest, by porównanie dotyczyło tych samych konkretnych spraw (wskaźników), przedstawionych w poszczególnych kategoriach oglądu, a nie tylko ogólnego wrażenia.

Procedura diagnozowania

Aby monitorowanie, diagnozowanie przyniosło ewidentne korzyści (zmianę) w postaci ulepszenia funkcjonowania nauczyciela należy:

- odnosić je do możliwie wszystkich istotnych dziedzin procesu nauczania i uczenia się (preferencje), które według nauczyciela-diagnosty decydują o jakości;
- ustalić listę podstawowych dziedzin i wskaźników działania, koncentrując się na uczniu, partnerze procesu edukacyjnego;

- oprzeć się w gromadzeniu informacji na ustalonych wcześniej kryteriach i standardach;
- podzielić obserwowanie „sfotografowanych” zdarzeń na najważniejsze akty monitoringu (migawki stanu).

Mając na uwadze powyższe wskazania, proponuję podwójne zastosowanie tego samego skalowanego arkusza ewaluacyjnego po przeprowadzonej lekcji. Najpierw wypełnia go, w ramach autooceny, nauczyciel (autor lekcji) po oglądzie tegoż zdarzenia pedagogicznego z zapisu wideofonicznego dokonanego wcześniej. Następnie identyczny arkusz wypełniają indywidualnie i anonimowo uczniowie, partnerzy tego procesu lekcyjnego.

Ewaluacja jest prosta, bo polega na ocenie w skali 0 do 10 punktów, poszczególnych, interesujących nauczyciela-badacza cech, jego dyspozycji edukacyjnych (0- brak cechy, 5- średnie jej natężenie, 10- występuje w stopniu maksymalnym). Konstruując narzędzie pomiaru najlepiej skoncentrować się w pojedynczym badaniu na kilku pozytywnie ujętych aktach zadaniowych nauczyciela.

Kwestionariusz ankiety może być następujący:

Proszę Cię o poświęcenie trochę czasu na anonimowe wypełnienie tej ankiety. Twoje odpowiedzi pozwolą mi lepiej poznać i przemyśleć moją pracę nauczycielską i - być może - zmienić ją w przyszłości. Zapewniam Cię, że to, co napiszesz nie będzie wykorzystane przeciwko Tobie ani innym uczniom. Zależy mi bardzo na odpowiedziach szczerych, a także na wszelkich dodatkowych spostrzeżeniach i uwagach.

Zaznacz kółkiem na skali pomiarowej jedną z cyfr odpowiadającej Twojej ocenie.

<u>Nauczyciel potrafił:</u>	<u>Stopień na skali pomiarowej</u>
1. Zaciekać lekcją	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Uświadomić cel-zadania lekcji	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Wyzwolić moją aktywność	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Zaangażować mnie twórczo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Aktywnie słuchać ucznia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Okazywać życzliwość i sympatię	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Być rzeczowym i zorganizowanym	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Stawiać wymagania	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Sprawiedliwie oceniać	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Zrealizować cele lekcji	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Co najbardziej podobało Ci się w trakcie lekcji, a co najmniej?	

- a) najbardziej
- b) najmniej

12 Przedstaw inne propozycje i uwagi

Dziękuję Ci za wspólną lekcję i jej ocenę.

Przykłady kilkudziesięciu istotnych pytań-problemów kwestionariusza do oceniania formatywnego nauczyciela akademickiego, przytaczam w innym opracowaniu (Wroński 1997 (b) : 241-249).

Analiza tak uzyskanych wyników oraz ich ocena sumaryczna polega na statystycznym ich opracowaniu w następującej kolejności:

- samoocena punktowa nauczyciela za poszczególne dyspozycje i łącznie,
- wyliczenie oceny średniej punktowej, wystawionej przez wszystkich uczniów,
- ustalenie, jaka cecha nauczyciela została oceniona najwyżej, a jaka najniżej,
- zbadanie stopnia zbieżności lub rozbieżności ocen uczniowskich (najwyższa i najniższa),
- porównanie ocen z opinii uczniowskich z samooceną.

Zestawienie i porównywanie uzyskanych ocen daje możliwość głębokiego wglądu w „siebie”, uwidacznia mocne i słabe strony nauczyciela, stwarza okazję do refleksji, przeżywania, doświadczania i przemiany intrapersonalnej, ku dobremu rozwojowi wychowanków, szkoły i własnej satysfakcji nauczyciela diagnosty.

Uzyskana tą drogą introspekcja psychodydaktyczna, a także wgląd w przemiany, którym podlegają nasze sposoby nauczania przekonuje nas, że refleksja jest potężną metodą wspierającą uczenie się, oparte na rewidowaniu praktyki, internalizacji wartości i w konsekwencji - samoregulacji optymalizującej kolejne działania nauczyciela.

Warto podkreślić, że już w czerwcu 1996 r., w nowelizacji Karty Nauczyciela, znalazł się taki oto lakoniczny zapis: *Przed dokonaniem oceny pracy nauczyciela dyrektor szkoły zasięga opinii samorządu uczniowskiego*. Należy więc upowszechnić obyczaj badawczego wnikania w swoje czynności i śmiało pytać dzieci i młodzież, w tym studentów, o ocenę skuteczności pracy ich nauczyciela. Badanie pozwoli szybciej zerwać z „systemem pańszczyźnianym”, który polega na nie uprawnionym przywłaszczeniu sobie przez nauczycieli nieomal absolutnej władzy, a pozbawieniu bądź ograniczeniu jej właściwych podmiotów w szkołach na wszystkich poziomach edukacyjnych (Ekiert-Grabowska, Oldroyd 1996 : 46).

Opisywaną *ewaluację* można widzieć jeszcze szerzej. Nauczyciel, dysponując już wynikami, może dokonać *analizy* tego, do czego doszedł wraz z uczniami. Wspólne, nawet okazjonalne rozważanie, jakie osiągnął efekty, czy są one zgodne z zamierzeniami czy też nie, jaką drogą zostały osiągnięte, jakie jest samopoczucie uczniów po zakończeniu pracy, jakie jest jego samopoczucie - nie jest czasem straconym. Tak pracują najlepsi trenerzy *nowej szkoły* na warsztatach z nauczycielami.

Wątek empiryczny edukacji nauczycieli

Prezentowany w zarysie projekt profesjonalnego rozwoju nauczyciela weryfikowałem w ramach badań własnych w latach 1996-1999 w WSP w Krakowie. Eksperymentowałem w Katedrze Pedagogiki na 3-osobowej grupie nauczycieli akademickich, w tym na sobie oraz 46-osobowej grupie nauczycieli dokształcających się na studiach podyplomowych (20 osób - specjalność „wychowanie obronne” oraz 26 osób na „wychowaniu prorodzinnym”).

Wszyscy zechcieli dobrowolnie włączyć się do pracy nad projektem prezentowanych badań metodycznych z własnym zawodowym rozwojem. Celem tej badawczej edukacji było umożliwienie każdej jednostce objęcia w posiadanie jej indywidualnego, kompetencyjnego potencjału nauczycielskiego.

W analizowanych grupach, pracujących innowacyjnie z uwzględnieniem introspekcji, wywiedziona z komparatystyki ocen wyniesionych z dualnego rozpoznania, poziom prowadzonych lekcji był wyższy w porównaniu do wyników uzyskiwanych w grupach, gdzie nauczyciele pracowali tradycyjnie. Świadczy o tym m.in.:

- bardziej staranne niż zazwyczaj przygotowywanie się do zajęć,
- szerszy repertuar atrybucji i zmian metodycznych,
- zsynchronizowanie, rytmiczność działań nauczyciela i ucznia,
- zmniejszenie się liczby popełnianych błędów,
- wzrost entuzjazmu dydaktycznego.

Potwierdzeniem lepszej wiedzy proceduralnej, wyników metodycznych, były też dane, wywiedzione z badań ankietowych, przeprowadzonych wśród nauczycieli ewaluatorów. Potwierdziły one poczucie rzetelności i skuteczności wykonywanej przez nich pracy, refleksję wartościującą, emocjonalne wzruszenia i wyraźne poczucie sukcesu. Uzyskane opinie zdecydowanie wypadły na korzyść grup uczestniczących w quasi-eksperymentach.

Nauczyciele, którzy uczestniczyli w projekcie innowacyjnych form oceny siebie, zgodnie z zasadą „ucz się po drodze”, przez praktykę, w przeważającej większości przekonali się o skuteczności nowego działania. Prawie 84 proc. nauczycieli, objętych próbą osiągnięcia standardów doskonałości, zamierza okazjonalnie te techniki wykorzystywać w praktyce zawodowej (mimo znacznego odsetka niechętnych w pierwszych próbach eksploracyjnych) i transgresyjnie poszerzać swoje pedagogiczne kompetencje. Zaledwie 4 proc. badanych tę metodę odrzuca. Reszta - 12 proc. - to niezdecydowani.

O uczuciowym rezonansie świadomego samorozwoju, który można najpełniej osiągnąć angażując się refleksyjnie we własną praktykę świadczy też fakt, że większość tak doskonalonych nauczycieli skrzętnie zbiera, kopiuje z materiałów źródłowych wszelkie możliwe kwestionariusze, arkusze ewaluacyjne, inwentarze cech osobowych, jakimi dysponujemy w uczelni. Okresowo nagrywają kolejne lekcje do analizy. Stanowi to dobry prognostyk na przyszłość, ponieważ ten nauczyciel, który chce i potrafi

rzetelnie badać oraz oceniać swoje lekcje, wprowadza doń innowacje, staje się nauczycielem kreatywnym. Pamiętajmy też o tym, że bez twórczego nauczyciela trudno wykształcić twórczego ucznia czy studenta.

Refleksja końcowa

Ujawnianie kompetencji - przełamywanie stereotypów

Aktywa koncepcji mierzenia jakości pracy nauczyciela, rozumiane jako spójny i komplementarny zestaw działań badawczo-ewaluacyjnych, bazujący na samoocenie, a także wynikającej z niej transformacji wewnętrznej, tj. koncentracji uwagi na uczeniu się w działaniu i autoregulacji, znacznie rozszerzają możliwości doskonalenia nauczyciela.

Proponowany dualny pomiar pozwala nauczycielowi na: przygotowanie siebie do rozpoznawania i ujawniania kompetencji oraz realizacji własnego potencjału rozwojowego, eliminację blokad wewnętrznego rozwoju, odpowiedzialność za siebie, poznawanie osobistych potrzeb oraz preferencji, ich aktywne i intencjonalne rozwijanie, koncentrowanie się na „tu i teraz oraz potem”.

Samoocena, oparta na proponowanej badawczo-refleksyjnej procedurze, zwiększa u nauczyciela świadomość jego wiedzy i umiejętności, a także jej konkretnych braków, daje wgląd w motywy i proces poznania, pozwala wyeliminować czynnościowe stereotypy oraz rutynę. Oprócz poddawania swych działań okresowej samoocenie, refleksyjni nauczyciele są wytrwali w dążeniu do celów. Regularnie oceniają swe postępy (Paris, Ayres 1997: 103). W świetle wieloletnich obserwacji, poczynionych przez autora okazało się, że badania obce i teorie naukowe rzadko są dla nauczycieli równie przekonujące, jak reakcje ich uczniów i pogłębiona ocena własnej pracy. To metapoznanie, wiedza powiązana z oceną własną (teoria osobista) oraz autoregulacja procesu myślenia i działania jednostki okazuje się niebywale skuteczna w praktyce. Samokonfrontacja nauczyciela za pomocą techniki wideo i oceny uczniów, stosowana komplementarnie, staje się optymalną ścieżką kompetencyjnego i progresywnego doskonalenia, wyzwala orientację radarową, dynamizuje kompetencje. Tak staje się nauczycielem, któremu zależy na akceptacji (wzajemnej) ze strony uczniów i uznaniu ich rodziców. Ta sytuacja tworzy dla wszystkich bezpieczne środowisko uczenia się i wspólnej pracy nad różnymi problemami, także np. nad rozwiązywaniem konfliktów, które są nieuchronne, a z pewnej perspektywy konieczne dla rozwoju uczniów, nauczyciela i łączących ich relacji (Brzezińska 1997 : 117). Do tego trzeba odwagi, ale wiedza i umiejętności w ten sposób pozyskane są nieocenione. Kształcąc się w ten sposób, stwarzamy też możliwość integracji opcji technologicznej z humanistyczną.

Największą trudnością, którą przyszłoby przezwyciężyć - żeby zbierać informacje zwrotnej za pomocą interaktywnej techniki elektronicznej, tj. autoskopii oraz oceny uczniowskiej, przyjęło się powszechnie jako metoda doskonalenia - jest autonomiczna przemiana intrapersonalna nauczycieli w gotowość do refleksji. Wymaga to - w obliczu wdrażanej reformy edukacji - rychłej zmiany postaw wobec siebie, własnej mentalności, nastawień,

strategii i planowania z przyszłości. Działania, jakie podejmuje nauczyciel, zawsze nastawione są na *zmianę*. Dlatego prezentowane metody i środki - do których jestem głęboko przekonany wraz z powiększającą się systematycznie grupą nauczycieli - należałoby bardziej zdecydowanie wdrażać na nauczycielskich studiach, aby jej spadkobiercami stali się później młodzi edukatorzy-wychowawcy w toku doskonalenia zawodowego, wiodącego ich do pedagogicznego mistrzostwa.

Reforma edukacji to nie tylko postulowane zmiany, ale przede wszystkim powszechne wyzwolenie u nauczycieli mechanizmów generujących nową jakość kształcenia. Refleksja to konieczność. Dla uczelni zaś to rychły proces przeprojektowania kształcenia nauczycieli.

Przypisy

1. Anusiewicz-Działak B., Grzesiak J., Kowalczyk P., Małodobra A., Mirowska M., Pąchalska D., Sobiepan T., Toś E., Materiały edukacyjne Programu Kreator, Czas postawić pierwszy krok czyli jak przygotować rady pedagogiczne do reformy, MEN, Warszawa 1999.
2. Brzezińska A., Refleksja w działalności nauczyciela, „Studia Edukacyjne”, WN UAM, Poznań 1997, nr 3.
3. Czerepaniak-Walczak M., Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty, Rocznik Pedagogiczny, t. 20, pod red. M. Dudzikowej i T. Lewowickiego, PAN KNP, Warszawa 1997.
4. Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., Kierowanie zmianą. Program Unii Europejskiej TERM, 1996.
5. Gałązka K., Janowska K., Kowzanowicz W., Nowosielska M., Olszowska G., Szum M., Wazner E., Wszolek E., Żuchowska W., Materiały edukacyjne Programu Kreator, Ocenianie wspierające - próba zastosowania, MEN, Warszawa 1999.
6. Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa 1991
7. Paris S.G., Ayres L.R., Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem, tłum. A. Janowski i M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.
8. Wroński R.W., Autopskopia a teoria osobista nauczyciela, (w:) Media a edukacja, Wyd. eMPI, Poznań 1997.
9. Wroński R.W., Wspomaganie rozwoju nauczyciela akademickiego - propozycja metodyczna, (w:) Szkołnictwo niepaństwowe - partnerstwo czy konkurencja, pod red. A. Karpińskiej), MWN, Olecko 1997.

Literatura

1. Arends R.I., uczy się nauczać, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994
2. Czerepaniak-Walczak M., Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Wyd. „Edytor”, Toruń 1997
3. Dylak S., Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, UAM, Poznań 1995
4. Fish D., Kształcenie przez praktykę, Wyd. CODN, Warszawa 1996
5. Pearson A.T., Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli, tłum. A. Janowski, M. Janowski, WSiP, Warszawa 1994
6. Skrzydlewski W., Interakcyjny model uczenia się medialnego, „Neodidagmata”, t. XX, Poznań 1992
7. Taraszkiewicz M., Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu, CODN, Warszawa 1998
8. Tripp D., Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1996
9. Wroński R. W., Uczenie się profesjonalnego mistrzostwa pedagogicznego wsparte audiowizją, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP z. 170, Prace Pedagogiczne XVI, pod red. Cz. Banacha, Kraków 1995
10. Wroński R. W., Technologia wideo i superwizja w antycypowanym kształceniu nauczycieli, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP z. 183, Prace Pedagogiczne XIX, pod red. J. Kuźmy, Kraków 1997