Małgorzata Klimińska
WOM w Bydgoszczy

Diagnostyka edukacyjna i co dalej?

W jakim celu stawiamy diagnozy edukacyjne? Zapewne po to, aby wiedzieć, jak się mają interesujące nas sprawy edukacji. Najczęściej pragniemy sprawdzić, czy wszystko w szkole toczy się po naszej myśli, tj. zgodnie z planem, w spodziewanym kierunku i w wystarczającym tempie. Jednak diagnozy te bywają niestety, zbyt rzadko optymistyczne, a tylko na optymistycznej diagnozie można by ewentualnie poprzestać. Natomiast poprzestawanie na diagnozie pesymistycznej w praktyce szkolnej nie może przynieść większego pożytku. Jaki z tego wypływa wniosek? Taki mianowicie, że jeśli procesowi kształcenia ma towarzyszyć pedagogiczna refleksja nauczyciela, to proces ów powinien być przedmiotem badań uwzględniających poza fazą diagnostyczną dwie dalsze fazy tworzące razem względnie zamknięty cykl, który może być powtarzany w coraz to innych dziedzinach na coraz to wyższych piętrach pedagogicznego wtajemniczenia. Oto te trzy fazy:

1. człon fundujący, pozwalający odpowiedzieć na pytanie *jak jest w danym momencie*, czyli **diagnoza**,
2. **anagnoza**, zwana też eksplanacją, dzięki której wiadomo, *dlaczego jest tak a tak*,
3. **prognoza**, pozwalająca ustalić, jakie są rokowania przy nie zmienionych warunkach i *co można zrobić*, aby poprawić sytuację, jeżeli jest taka potrzeba.

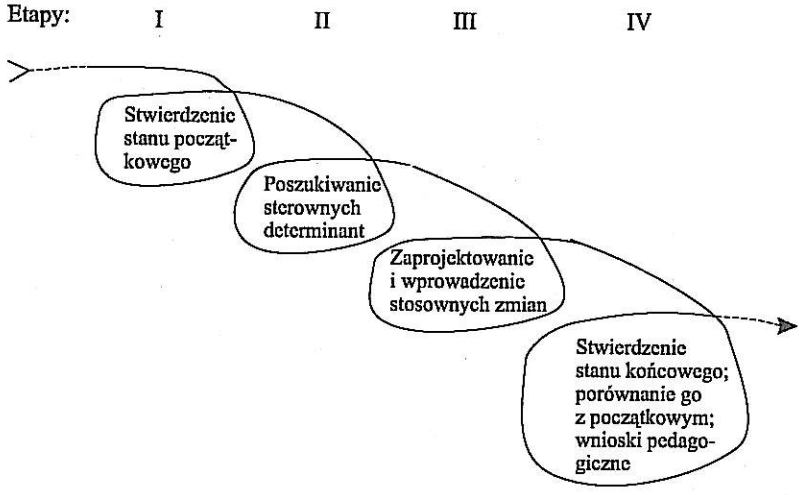
Proces kształcenia i dotrzymujący mu kroku proces badawczy w skali **mikro**, a więc prowadzony na użytek własnego warsztatu dydaktycznego, wymaga od nauczyciela stosownego przygotowania. Zdają sobie z tego sprawę osoby zajmujące się edukacją nauczycieli. W czasopiśmie „Kształcenie Nauczycieli" (1992, nr 1, s.22) czytamy:

Uznajemy, że w każdym konkretnym doświadczeniu, niezależnie od tego, jak często się powtarza, są aspekty unikatowe. Wszelką interakcję ludzi uważamy za niepowtarzalną i nie dającą się zaplanować w postaci przepisu. Zgadzamy się, że podstawy wielu naszych decyzji są niepewne. Znaczy to, że musimy prowadzić stałe badania własnej praktyki i założeń, na których ta praktyka spoczywa, oraz zachęcać do tego studentów.

Tak piszą w artykule *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli* Della Fish i Harrie Broekman. U nas w Polsce – o ile mi wiadomo – badanie skuteczności własnej pracy nauczycielskiej nie jest zbyt często stosowane, nawet wtedy, gdy wydaje się wręcz konieczne, tj. gdy nauczyciel pracuje według własnego programu.

Recenzowałam i analizowałam wiele programów autorskich, lecz tylko jeden z nich zawierał komplet narzędzi badawczych do sprawdzenia skuteczności kształcenia. Czego jednak można wymagać od nauczycieli szkół podstawowych czy średnich, skoro nawet wielu nauczycieli akademickich, kształcących przyszłych nauczycieli, zadowala się jeszcze stale rutynowymi egzaminami ustnymi i ich wyniki traktuje jako wskaźniki efektywności pracy studentów, rzadziej – własnej. Na egzaminach tych zaś najczęściej egzekwuje się wiadomości, podczas gdy jest już najwyższa pora, aby pójść w kierunku stawiania studentom praktycznych zadań, w rozwiązywaniu których mogliby wykorzystać zdobytą wiedzę.

Model badań procesu kształcenia, prowadzonych przez nauczyciela pragnącego tą drogą doskonalić swe zawodowe umiejętności, przypomina spiralę:



Czynności nauczyciela prowadzone według powyższego modelu uwzględniają trzy wcześniej wymienione fazy procesu badawczego. Badania prowadzone w wielkiej skali nie są w stanie przynieść tak szybkiego efektu ani tak dokładnie utrafić w potrzeby i możliwości szkoły, jak mikrobadania prowadzone przez zainteresowanego nauczyciela czy niewielki zespół. Tłumaczy się to faktem, że już samo przygotowanie takich badań wydatnie podnosi świadomość pedagogiczną, ich wyniki zaś, rzadko w pełni satysfakcjonujące, każdego ambitnego nauczyciela mobilizują do szukania skuteczniejszych rozwiązań dydaktycznych. A że – jak wiadomo – potrzeba jest matką wynalazków, powstają warunki do rodzenia się nowych koncepcji metodycznych. Postęp kiełkuje tym sposobem od wewnątrz i tak jest dobrze; nie chcemy przecież praktyki traktować jak sceny dla prezentowania teorii, nie na tym polega komplementarność teorii i praktyki. Każdy poszukujący nauczyciel ma prawo do błędu. Jednak aby popełniać ich jak najmniej, warto od czasu do czasu spojrzeć na swój warsztat dydaktyczny z dystansem właściwym badaczowi.

Zastanówmy się, jakie **metody** w poszczególnych etapach owych badań są najprzydatniejsze. Stan początkowy (1) i końcowy (IV) lub etapowy, jeżeli cykl ma być powtórzony, najlepiej byłoby badać metodą pomiaru pedagogicznego, gdyż daje on porównywalne, ulokowane na skalach wyniki, co z kolei pozwala w miarę obiektywnie określić zmiany, jakie zaszły w uczniach między tymi etapami badań. Polegając tylko na intuicji, trudno byłoby w sposób miarodajny orzekać o tych zmianach.

Pomiar pedagogiczny dotyczy zarówno sfery poznawczej, jak i motywacyjnej. Fakt, iż pomiar dydaktyczny jest w teorii i praktyce bardziej zaawansowany, stawia przed pedagogiką pilne zadanie dowartościowania pomiaru wychowawczego.

Obecnie często mierzy się osiągnięcia szkolne wyłącznie za pomocą testów dydaktycznych, rzadziej bada się postawy uczniów za pomocą skal postaw, poprzestając na przypadkowym postrzeganiu zachowań. Obie sfery bada się przy tym oddzielnie. Ale osiągnięcia poznawcze i motywacyjne można też mierzyć *we wzajemnej integracji*, za pomocą specjalnie przygotowanych par narzędzi, tj. testów dydaktycznych i skal postaw. Model teoretyczny takich badań opracowałam przed laty w ramach PR III 30 pod kierunkiem prof. Bolesława Niemierki (publikacja w III tomie materiałów tego programu, WSP, Bydgoszcz 1989), następnie zaś wielokrotnie sprawdziłam jego funkcjonalność na przykładzie przedmiotu „metodologia badań pedagogicznych" i – przy pomocy nauczycieli języka polskiego – na wszystkich poziomach nauczania.

Drugi etap badań można przeprowadzać za pomocą ankiet, wywiadów, obserwacji, a także innych metod. Głównym celem tego etapu badań jest znale-

zienie wśród determinant istniejącego stanu tych **zmiennych niezależnych**, które są dla nauczyciela sterowne, tzn. w obrębie których nauczyciel może interweniować z uzasadnioną nadzieją na uzyskanie poprawy; najczęściej są to metody dydaktyczne i wychowawcze, organizacja pracy oraz styl kontaktu z uczniami preferowany przez nauczyciela.

Etap trzeci, polegający na zaprojektowaniu stosownych zmian i wprowadzeniu ich tytułem próby, ma wiele wspólnego z quasi-eksperymentem. Można go prowadzić z grupą kontrolną lub bez niej, z wyrównaniem lub bez wyrównania grup, przez tydzień, semestr lub rok. Podobny eksperyment nad nową metodą nauki pisania z położeniem nacisku na formę wypowiedzi (co zostało podyktowane wynikami badań ogólnopolskich z roku 1985) przeprowadziłam z zespołem nauczycieli w ramach wspomnianego wyżej PR III 30 (wyniki zostały opublikowane w oddzielnym zeszycie pt. *Sprawdzanie i obiektywizacja oceny wypracowań szkolnych*, cz. II, CDN, Bydgoszcz 1990).

O wydawnictwach tych wspominam tu po to, aby udowodnić, że lansowana przeze mnie procedura badawcza wykraczająca poza diagnozowanie była już wielokrotnie w praktyce wypróbowana, a wyniki tych prób są zachęcające. Wprawdzie przygotowanie stosownych narzędzi badawczych oraz ich standaryzacja to zadanie niełatwe, lecz – jak się okazało – przecież nie nazbyt skomplikowane ani dla studentów, ani nawet dla obarczonych już pewną rutyną nauczycieli.

Dlatego z przekonaniem formułuję dwa hasła na dziś i jutro:

1. Niech w ślad za diagnozą edukacyjną idzie wprowadzanie stosownych zmian w procesie kształcenia.
2. Najszybciej do praktyki i najcelniej w potrzeby uczniów trafiają zmiany będące wynikiem mikrobadań prowadzonych przez nauczycieli na użytek własnych systemów pedagogicznych.