

MAŁGORZATA KABAT

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PROPOZYCJA BADAŃ NAUKOWYCH DLA NAUCZYCIELA

„Wiedza jest jak niezmierne morze.
im więcej jej pijesz, tym bardziej
jesteś spragniony”

St. Żeromski

ABSTRACT. Kabat Małgorzata, *Propozycja badań naukowych dla nauczyciela* [Proposal for pedagogical research]. „Neodidagmata” 25/26, Poznań 2003. Adam Mickiewicz University Press, pp. 109-123. ISBN 83-232-1366-6. ISSN 0077-653X.

St. Żeromski's words reflect the meaning of current knowledge that lays a certain way of thinking referring to reality and conducted research. The beginning of the 21st century, together with its informational technology, led teachers to adopt what St. Palka calls the attitude of a researcher who can construct the hypotheses or scientific facts resulting from practical or theoretical activity (or both). Facts can be confirmed or invalidated thanks to the following: diagnostic research, experimental or evaluative research, verification research, action research and others. Getting to know these types of research and obtaining certain pieces of information from them enables us to introduce modifications and improvements into the educational process. This entails certain specific tasks in teacher's educational process.

This article concerns the following problems:

- the presentation of image of today's teacher and of the factors that are essential and that make the realization of professional development difficult, what follows is the discussion of selected research,
- the process of professional training and improvement of teacher's research skills,
- the presentation of proposals Donald Medley's "triangular projects models" of the teacher's effective work – an alternative that teachers can use in the acquiring of research competence.

Summary and bibliography complete the article.

Małgorzata Kabat, Zakład Metodologii Pedagogiki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

Współczesne symptomy zachodzących zmian już na początku XXI w. zaznaczyły swoją obecność. Dotyczą one, sposobu myślenia i odnoszenia się do rzeczywistości, społeczeństwa i prowadzonych badań naukowych. Obejmują wszelkie „prace naukowo-badawcze, zmierzające do osiągnięcia postępu wiedzy naukowej, przez uzyskanie nowych prawd, twierdzeń naukowych, uogólnień o zależnościach lub faktach”¹. Ów rys myślenia, łączy się z propagowaniem praktycznej aktywności człowieka, która zdaniem M. Ziółkowskiego wyznacza „[...] interesy i wartości odnoszące się do sfery ekonomiczno-socjalnej wyznaczającej orientację i zachowanie znaczącej większości społeczeństwa”². Wyraża się ona przyjęciem przez nauczyciela postawy, jak pisze St. Palka, badacza praktycznie zorientowanego na uprawianie pedagogiki. Główną jego „[...] intencją jest uzyskanie danych z badań, które można wykorzystać w praktyce [...]. Inną postawą, jaką może przyjąć nauczyciel, jest badacz teoretyczny [– który zdaniem St. Palki] buduje teoretyczną wiedzę pedagogiczną [...]. Natomiast, część badaczy przejawia oba rodzaje orientacji i ma ambicję budować nie tylko system teoretycznej wiedzy, ale także pragnie przejawiać chęć służenia praktyce, tak by ją zmieniać i ulepszać”³. W konsekwencji prowadzi, jak stwierdza A.V. Kelly, to do tego, że „[...] edukacja i prowadzone badania zyskują centralne znaczenie, gdyż założenia modernizacyjne reformy oświaty uwzględniają:

- „odejście od encyklopedycznego nauczania szczegółowych i przeładowanych programów konstruowanych według dyscyplin akademickich,
- przygotowanie do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami i samokształceniem oraz osiąganiem sprawności i skuteczności działania,
- położenie nacisku na rozwój ucznia, określenie jego predyspozycji i własnej drogi edukacji [...],
- wdrażanie podstaw programowych definiujących zadania edukacyjne szkoły na poszczególnych jej szczeblach oraz zwiększenie autonomii szkół i nauczycieli w zakresie wyboru tempa, metod i nowych technik pracy [...]”⁴.

Wymienione obszary działań reformatorskich mogą stanowić podstawę do podjęcia aktywności naukowo-badawczej nauczyciela. Może on realizować badania diagnostyczne, eksperymentalne, ewaluacyjne, weryfikacyjne, badania w działaniu – *action research*, oraz inne⁵. Każdy z tych typów badań daje szansę deskrypcji, eksplikacji, diagnozy czy prognozy analizowanego zjawiska, a także prowadzi do

¹ *Encyklopedia PWN*, Warszawa 1995.

² M. Ziółkowski, *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie transformacji systemowej*, (w:) J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2, tom specjalny.

³ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 67.

⁴ *Reforma Systemu Edukacji: koncepcja wstępna*, Warszawa 1998, s. 9.

⁵ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993; J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1998; M. Łobocki, *Wstęp do metodologii i metod badań pedagogicznych*, Warszawa 1999 i inne.

opracowania wybranych czynników pod względem jakościowym, ilościowym, jak i triangulacyjnym⁶. Pozwala to bliżej poznać rozpatrywaną problematykę oraz wykorzystać uzyskane rezultaty do zmian w procesie edukacji. Jak pisze K. Denek, wszelakiego rodzaju modyfikacje wymagają „[...] trafnego określenia zadań w systemie kształcenia nauczycieli. Na czoło ich wysuwa się przygotowanie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji i podejmowania decyzji skutecznego działania”⁷. Takie przygotowanie pedagoga wiąże się również z realizacją szerokiego wachlarza zadań edukacyjnych oraz zastanowienia się nad możliwością weryfikacji statusu zawodowego nauczyciela. Badania naukowe sprawiły, że poczyniono już w tym kierunku pewne próby. Zapoznano się, jak podaje Z. Kwieciński, z raportem Narodowej Komisji ds. Nauczycieli i Przyszłości Ameryki. Raport ten uwzględnia wyniki badań dotyczących „[...] trójnożnej podstawy zapewniającej wysoką jakość wykształcenia nauczyciela, która może objąć:

- program akredytacji edukacji nauczycielskiej realizowanej w uczelniach,
- licencjonowania początkujących nauczycieli,
- wydawania certyfikatów dla nauczycieli zaawansowanych (w pełni wykwalifikowanych)”⁸.

Tej zasadniczej zmianie myślenia i praktyki w zakresie przygotowania nauczycieli (od jednorazowego i zróżnicowanego przygotowania zawodowego na uczelniach do kontrolowanego i kontynuowanego przez wiele lat) towarzyszy drugi nurt reorganizacji: od kształcenia kompetencji w zespole nauczycielskim, organizacji szkolnej i przywództwie w niej do znalezienia partnerów szkoły w społeczności lokalnej⁹. Dostrzegamy, że przyjęcie takiej opcji kształcenia obejmie także przygotowanie nauczyciela, aby edukację postrzegał on jako „rozwój człowieka”, a nie tylko jako przekazywanie i asymilowanie wiedzy, choć jest ona niezbędna w dobie cyberprzestrzeni, na co zwracał uwagę nasz wielki pisarz St. Żeromski.

Ponadto, jak sugeruje Bernstein, „ma nastąpić istotna zmiana roli współczesnego nauczyciela, a szczególnie stosowanych przez niego wzorców władzy, które mają przejść w stronę bardziej osobowych form kontroli, w których uczący i nauczani będą mogli stanąć naprzeciw siebie jako (wyposażone w indywidualność) jednostki”¹⁰. Jest to również ważny obszar badań naukowych, gdyż wymaga zwrócenia uwagi m.in. na jakościową stronę analizowanych zagadnień, warunkujących uzyskanie lepszych wyników we wzajemnych interakcjach.

Inną konsekwencją dotyczącą przeobrażeń procesu kształcenia, a wartą zbadania, jest nastawienie na rozwój kompetencji nauczyciela i określenie jego skuteczności działań. „Rozwój kompetencji przejawia się obecnie poprzez przyjmowanie

⁶ Patrz: J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1999, s. 99.

⁷ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 176.

⁸ Z. Kwieciński, *Nad standardami rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 1, s. 204.

⁹ *Ibid.*, s. 204.

¹⁰ A.V. Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym ...*, s. 140.

nowych ról, tworzenie nowych struktur i nowych rodzajów pracy [...]. Nowe role mają charakter przywództwa nowej jakości niezbędnej do osiągnięcia sukcesów”¹¹. Nauczyciel, aby mógł sprostać tym wymaganiom i być rzeczywiście przywódcą „nowej jakości”¹², musi spełnić oczekiwania uczniów. Sprowadzają się one do tego, by nauczyciel był po prostu ludzki. Potrafił nauczyć i by tak mobilizował ucznia, aby i on zaczął się uczyć. Uczniowie oczekują również, żeby pedagog¹³ starał się jasno określać, co jest dobre, a co złe oraz to, by nauczyciel pozostał konsekwentny w swym postanowieniu. Pozwalałoby to z jednej strony racjonalnie przewidywać zachowania wychowanków, a z drugiej nakreślać nauczającemu tor własnego postępowania. Zdaniem A. Janowskiego, już kandydat na nauczyciela musi sobie odpowiedzieć na pytania: Kim jest jako człowiek, kim będzie dla swoich uczniów, co może im ofiarować i czego oczekuje w zamian.

Pozytywne cechy nauczyciela stanowią odpowiedź na spełnienie oczekiwań ucznia, który szuka bezpieczeństwa z pragnieniem przyjemniejszego świata, w którym będzie mógł bez strachu mówić o swoich uczuciach i kłopotach, a w sytuacjach trudnych będzie mógł liczyć na wsparcie nauczyciela.

Wyłania się z tych zrealizowanych poszukiwań badawczych pewien obraz współczesnego nauczyciela. Można go w jakimś sensie porównać z obrazem, jaki zaprezentowała B. Karolczak-Biernacka. Przedstawiła ona cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel przygotowujący wychowanków do życia w konkurencyjnym i komercyjnym społeczeństwie XXI wieku. Wyłoniła cechy, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel, oraz czynniki utrudniające tą realizację. Badania wskazały, że uczniowie do najważniejszych cech pożądanых u nauczyciela zaliczyli: odwagę, profesjonalizm, sprawność zawodową i interpersonalną. Idealną wydaje się być sytuacja, kiedy do osiągnięcia zamierzonego stanu rzeczy wystarczyłyby dobre chęci samego nauczyciela, lecz niestety na przeszkodzie stoi wiele ograniczeń, skutecznie uniemożliwiających wywiązanie się z tych zamierzeń. Wówczas uświadomiony wzorzec zderza się nieuświadomiona niemocą. W takiej sytuacji nauczyciel dobrze przygotowany do zawodu powinien skorzystać z posiadanych kompetencji oraz ze „sztuki dostrzegania, syntetycznego określania i rozwiązywania problemów”¹⁴, które także są stawiane przy okazji konstruowania poszczególnych elementów struktury procesu badawczego.

Kontynuując poprzednią myśl dotyczącą obrazu współczesnego nauczyciela, jaki wyłonił się z badań B. Karolczak-Biernackiej¹⁵, stwierdzono, iż można dokonać zestawienia czynników istotnych (A) oraz czynników utrudniających (B) realizację zawodowego rozwoju nauczyciela. A oto ono:

¹¹ Z. Kwieciński, *Nad standardami rozwoju zawodowego...*, s. 210.

¹² M. Kabat, *Nauczyciel „nowej jakości”*, [w:] E. Koziół, E. Kobylecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.

¹³ J. Kujawiński, *Współdziałanie partnerskie w szkole Uczniów z Nauczycielami i Uczniów z sobą*, Poznań 1998.

¹⁴ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej...*, s. 177.

¹⁵ B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa 1987, s. 174.

A

Cechy, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel:

- 1) odwaga
- 2) profesjonalizm, kompetencja, wiedza, pełne przygotowanie
- 3) inteligencja, błyskotliwość, twórcze myślenie, pomysłowość, innowacyjność

Czynniki utrudniające realizację wymienionych właściwości:

- brak wiary we własne siły, niskie kompetencje, atmosfera w szkole,
- brak wiedzy i motywacji do jej poszerzenia, zły przygotowanie pedagogiczne (oderwane od rzeczywistości życia szkolnego), brak odpowiedniej wiedzy psychologicznej, drogie studia, niskie pensje, jednakowe wyposażenie bez uwzględnienia jakości pracy,
- brak pewności siebie, brak samodzielności w wykonywaniu zadań, niska motywacja do pracy twórczej, negatywna selekcja do zawodu, brak czasu, pewien rodzaj zaszklawienia myśli, wiadomości i umiejętności. System szkolny, jego organizacja i wymagania, łamanie w szkołach wszelkich oznak twórczego myślenia, jego odmienności i inności, ograniczenie warsztatu pracy, trudności organizacyjne, przestrzeganie sztywnych programów i materiału, brak zainteresowania władz nadrzędnych postępem i innowacjami.

B

Cechy, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel:

- 1) sprawności zadaniowe i stosunek do zadań, aktywność, pracowitość, odpowiedzialność, sumienność, rzetelność, systematyczność, rzeczowość, pilność
- 2) sprawności interpersonalne (stosunek do uczniów): sprawiedliwy, wymagający, przyjemny, wyrozumiały, pomocniczy, tolerancyjny, cierpliwy, życzliwy, komunikatywny
- 3) morale: uczciwość, sprawiedliwość itp
- 4) samoocena: wysoka samoocena, pewność siebie, akceptowanie siebie
- 5) dynamizm i zaangażowanie, aspiracje i samostereowność (przebiegłość, przebojowość, siła walki)
- 6) powołanie

Czynniki utrudniające realizację wymienionych właściwości:

- charakter, osobowość (lenistwo, słaba wola itp., brak motywacji, małe zaangażowanie, brak chęci), brak czasu, nadmiar obowiązków, przeładowany program, zmęczenie, przeciążenie, społeczna akceptacja nieróbstwa (ośmieszenie ludzi pracowitych, niechęć współpracowników do zmian), ograniczone możliwości, bierny stosunek rodziców, brak gratyfikacji za dobrze wykonaną pracę,
- cechy osobowości, brak motywacji, brak wiedzy i umiejętności, brak wiedzy o celach, zbyt liczne klasy, brak umiejętności, porozumiewania się z uczniem, stereotypy, atmosfera w społeczeństwie,
- cechy wyniesione z pracy w szkole, tj.: obojętność, podporządkowanie, nieakceptowanie siebie jako indywidualnej jednostki,
- środowisko nauczycielskie z zaniżoną samooceną, sposób wychowania, liczenie się z opinią innych, natura człowieka, brak odpowiedniej wiedzy i umiejętności, brak polotu, brak wiary w efekty działania, życie w szybkim i nerwowym tempie, pokusy,
- natura człowieka, brak odpowiedniej wiedzy, brak wiary w rezultaty działania, negatywna reakcja społeczeństwa,
- przypadkowość wyboru zawodu, miejsce zamieszkania, sugestie rodziny, względy materialne.

Pedagog – odznaczając się cechami przedstawionymi w tabeli zdaniem badanych nauczycieli – powinien być także: interesujący, autentyczny, otwarty na zmiany, rzeczowy, praktyczny, pełen godności, zainteresowany kulturą i nowoczesny.

Reasumując okoliczności, które nauczyciel zaliczył do barier ograniczających możliwości realizacji rozmaitych właściwości, można sprowadzić je do grupy czynników psychologicznych, drogi życiowej, kondycji egzystencjalnej i właściwości systemu oświaty, w tym warunków szkolnych, oraz wpływu mentalności społeczeństwa. Wszystkie argumenty, które utrudniają działalność nauczającemu, można zaliczyć do jednej z kategorii mechanizmów aktywności podanych przez T. Tomaszewskiego, a mianowicie do kategorii „warto, ale nie można” lub „warto, ale nie w pełni można”¹⁶.

Skonkretyzowane na podstawie badań bariery stanowią o realizacji roli nauczyciela, wskazując zarazem, iż wynikają one z wpływu środowiska i oczekiwań społecznych, które akceptują lub nie takie funkcjonowanie.

Z zestawienia cech pożądaných u współczesnego nauczyciela wyłaniają się także cechy utrudniające realizację obranego kierunku. Może to odzwierciedla przeświadczenie, że pożądanę w zawodzie nauczyciela cechy i wartości osobowe pozostają jedynie ideą. Nie mają one siły sprawczej w obecnym systemie kształcenia i wychowania, co z kolei nie jest adekwatne z ogólnymi tendencjami rozwojowymi rzeczywistości społecznej. Dlatego, jak już wyżej wspomniano, czynione są próby rozwiązania problemu przygotowania i kształcenia nauczyciela. Wynika z tego następująca konkluzja, że „kontynuowanie uczenia się przez nauczyciela jest kluczem do pomagania przez niego swoim uczniom w osiągnięciu wysokich standardów i że w profesję nauczycielską musi być na stałe wpisana odpowiedzialność za nieustanne uczenie się zawodu nauczania”¹⁷.

To doskonalenie się współczesnego nauczyciela, jak zauważa J. Gnitecki, pozwoli na pełnienie przez niego nie tylko „[...] funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej [...] wobec wychowanków, ale również funkcji badawczej”¹⁸. Jest ona, zdaniem autora i innych badaczy, zaniedbywana przez obecnie aktywnych zawodowo pedagogów. Uważają oni, że „przygotowanie nauczycieli do pełnienia funkcji badawczej stanowi jedno z najważniejszych zadań w procesie kształcenia kadry pedagogicznej [...]”¹⁹. Uwzględnienie w kształceniu nauczyciela tego zadania może przyczynić się do uzyskania lepszych wyników jego pracy, a także do osiągnięcia przez nauczanych wyższego poziomu rozwoju osobowości, który wyzwoli twórcze, niekonwencjonalne podejście do procesu badawczego i ujmie je na przykład w formie poniższej rymowanki:

¹⁶ Cz. Banach, *Orientacje i koncepcje edukacyjne*, Kraków 1996, s. 78.

¹⁷ Z. Kwieciński, *Nad standardami rozwoju zawodowego...*, s. 208.

¹⁸ J. Gnitecki, *Doskonalenie kształcenia nauczycieli specjalności ogólnej*, [w:] H. Mróz (red.), *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*, Katowice 1991, s. 41.

¹⁹ *Ibid.*, s. 41.

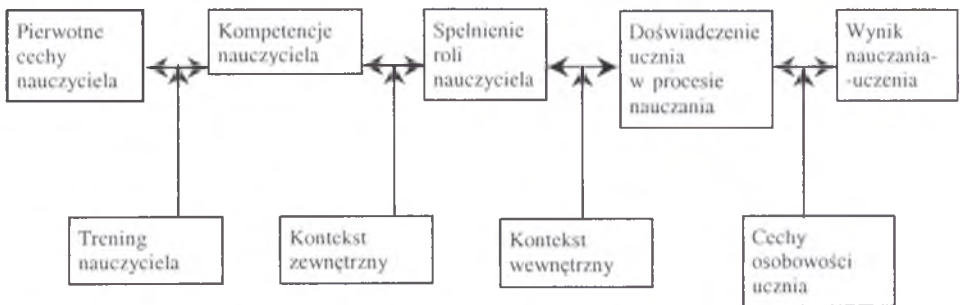
1. Problem wielki problem straszny,
bo przede mną ten badawczy.
Czy dopełnię, czy rozstrzygnę?
to ogólnie, to szczególnie,
w zależności od istotności.
Jeden kroczek mamy w przód,
gdy badawczy mamy już.
No i teraz cel mam wielki,
z hipotezy wyjść na wieki.
Kiedy to już ustalone?
przemyślane, potwierdzone,
to by zmienna się przydała:
być zależną, niezależną?
Interwencji Janowskiego mi potrzeba,
i Wintera pomoc też się przyda!
Wszystko jasne już rozumiem,
ile można być zależną,
od dziś jestem niezależną!
Teraz wskazać mi wypada,
cechy wszystkie po tej zmianie,
te widoczne, niewidoczne
empiryczne i mieszane.
No i skromnie proszę was,
rozszyfrować mnie już czas.

2. To nie koniec moich zadań,
dobór osób do mych badań,
to następne jest wyzwanie:
indywidualnie czy celowo,
a też może być losowo?
Już ja tu zadecyduję,
który schemat zastosuję?
Wyobraźnię puszczam w ruch,
i tych osób mam już w „brut”.
Procedurę wnet stosuję:
powtarzalną, zespołową,
diagnostyczną, eksperymentalną czy ewaluacyjną?
I badania robię w mig,
obserwując i notując,
analizując i prognozując;
a na koniec wszystko podsumowując.
Łamigłówki nadszedł kres,

dzięki badawczej strukturze,
zakończę wędrówkę długą
i zobaczę, czy w nauce powstał projekt „świeży”²⁰.

Zatem, w procesie edukacji ważna jest nie tylko kompetencja nauczyciela, jego indywidualne atrybuty, ale także realizowanie funkcji badawczej, która może w większym bądź mniejszym zakresie wyeksponować jego skuteczność działań.

Zaprezentowana zostanie koncepcja Donalda Medleya, który „[...] skuteczność działania nauczyciela, rozpatruje nie jako stabilną charakterystykę edukatora jako jednostki, ale jako wynik interakcji między jego indywidualnymi cechami a innymi czynnikami, które zmieniają się stosownie do sytuacji, w której nauczyciel pracuje”²¹. Autor, na podstawie badań i własnych refleksji, opracował strukturę skuteczności działania nauczyciela, która może być wdrożona do procesu jego przygotowania zawodowego. Ujął ją w postaci modelu, którego graficzna postać jest następująca:



Przedstawiony wyżej model wynika z przyjęcia wybranych elementów struktury badawczej składającej się z powiązanych z sobą pięciu typów zmiennych zależnych, z których każdą autor zdefiniował i dobrał do niej kryterium oceny nauczyciela. Cztery zmienne dodatkowe, w dolnym rzędzie schematu, obrazują zmienne niezależne wraz z uwzględnieniem zmiennych środowiskowych, wchodzących w skład zmiennej o nazwie kontekst środowiskowy. Pomysłodawca modelu stwierdził, że dotyczą one wyników nauczania i nie podlegają kontroli przez nauczyciela. Strzałki na wykresie wskazują wpływ zmiennych niezależnych na zależne, a także pokazują wzajemne oddziaływanie między zmiennymi zależnymi. Każda para zmiennych jest połączona strzałką tylko ze względu na bezpośredni wpływ. Wśród dodatkowo wyróżnionych zmiennych niezależnych nie występują połączenia strzał-

²⁰ Zaprezentowaną rymowaną autorka zrealizowała wraz ze studentami III roku pedagogiki na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu w ramach przedmiotu Metodologia badań pedagogicznych w roku akademickim 2002/2003.

²¹ D. Medley, *Teacher effectiveness, Encyclopedia of Educational Research*, Fifth edition, Harold E. Mitzel (red.), Vol. 4, New York 1982, s. 189.

kami, gdyż dotyczą one wyników nauczania ucznia, które otrzymano w bezpośredni lub pośredni sposób, dzięki postępowaniu weryfikacyjnemu. Ponadto, zmienne występujące w graficznym opracowaniu, zdaniem badacza, najsilniej oddziaływały na zmienne zależne zamieszczone w górnym rzędzie. Najbardziej istotną zmienną niezależną, którą zainteresował się autor, był trening nauczyciela, gdyż „[...] ukazuje wysiłki osób edukujących przyszłych nauczycieli, tak by kandydaci na nauczyciela potrafili do otrzymanego repertuaru kompetencji dodać nowe”²². Dlatego w czasie badań zwrócono uwagę na zestaw kompetencji nauczyciela, w jakie zostaje on wyposażony po przejściu procesu kształcenia. Stwierdzono, że umiejętności i kwalifikacje nauczający zdobywa również poprzez praktycznie wdrożenie do zawodu, a nie tylko w czasie profesjonalnej edukacji. Zatem, jak podkreśla J. Gnitecki, należy „[...] zrównoważyć ujęcie biegunowych sprzeczności i przeciwieństw, jakie występują w programie kształcenia”²³, tak by przyszły nauczyciel mógł przejawiać i harmonijnie łączyć w swojej pracy zawodowej orientacje: teoretyczną, praktyczną i badawczą.

Skuteczność działań nauczyciela, jak sądzi D. Medley, zależy od co najmniej dziewięciu różnych czynników, które zostały wybrane i precyzyjnie sformułowane, choć bliżej w tekście nie określono statusu innych wyodrębnionych w badaniach zmiennych (może autor uczynił to, prowadząc badania). Jest to jednak zgodne z metodologią badań, która w odpowiedni sposób określa drogę postępowania badawczego. Celem prowadzonych badań – zdaniem D. Medleya – było poznanie skuteczności działania nauczyciela poprzez objaśnienie udziału występowania wszystkich wyróżnionych dziewięciu zmiennych. Model ten, jak stwierdza badacz, został bezpośrednio wyprowadzony z modelu E. Mitzla, który opiera się na:

- kryteriach związanych z pierwotnymi cechami nauczyciela,
- kryteriach przeczuwanych, które obejmują zmienne związane z treningiem nauczyciela i jego kompetencjami,
- kryteriach dotyczących spełnienia roli nauczyciela i doświadczeniach ucznia związanych z nauczaniem,
- kryteriach wyniku stanowiących rezultat nauczania ucznia i zmiennych środowiskowych będących zmiennymi dodatkowymi.

Autor, jak już wyżej wspomniano, podaje objaśnienia wyróżnionych w schemacie czynników. Stwierdza na przykład, że zestaw kompetencji, które nauczyciel uzyskuje w wyniku procesu przygotowania do zawodu, stanowi mieszaninę jego pierwotnych cech, zgromadzonej wiedzy, zdolności i przekonań nabytych w czasie procesu kształcenia.

Zmienne niezależne związane z kontekstem zewnętrznym – zdaniem badacza – łączą się z cechami szkoły, w której pracuje nauczyciel. Jednocześnie są one sko-

²² D. Medley, *Teacher effectiveness...*, s. 190.

²³ J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000, s. 47.

relowane z kompetencjami nauczającego, określając zarazem umiejętność odnalezienia się uczestników procesu kształcenia w danej sytuacji. Innymi zmiennymi, wchodzącymi w zakres kontekstu zewnętrznego, są: wyposażenie danej szkoły, kontakt z mediami, panujące stosunki pomiędzy szkołą a społecznością lokalną, nie wykluczając kontaktów z pozostałym personelem pracującym w szkole. Zmienne niezależne, związane z kontekstem wewnętrznym, obejmują cechy klasy uczonej przez nauczyciela. Sprzężone są one ze zmiennymi dotyczącymi pełnionych przez nauczyciela ról. Ponadto, do kontekstu wewnętrznego, zdaniem D. Medleya, wchodzi także takie zmienne, jak: wielkość klasy, skład klasy, przeciętna zdolność uczniów, ich różnorodne cechy i właściwości, a także właściwości socjometryczne.

Cechy osobowości ucznia zaliczył autor do zmiennych niezależnych i określił je jako właściwości intra- i interindywidualne, które wpływają na wynik doświadczenia zdobywanego przez ucznia w procesie nauczania. Jak podkreślił badacz, dwaj uczniowie nabywszy takiego samego doświadczenia w procesie kształcenia, będą się jednak różnić między sobą, gdyż wywrze ono na nich inny skutek, ze względu na posiadany wachlarz indywidualnych cech?

Zaprojektowana struktura modelu skuteczności działania nauczyciela jest, według D. Medleya, podstawą do skonstruowania nieliniowego, ale „**trójkątnego projektu badań**”. Jest to projekt, który uwzględnia trzy rodzaje zmiennych – jedną zmienną zależną i dwie niezależne. Jedne pochodzą z górnego rzędu, w którym zamieszczono zmienne zależne proponowanej struktury, a inne z dolnego rzędu, które są zmiennymi niezależnymi. Kombinacja tych dwóch rodzajów zmiennych stanowi podstawę do wyróżnienia czterech typów badań, mających „trójkątną” strukturę²⁴.

Pierwszy typ badań autor nazwał **typem L**. Zmienną zależną w „trójkątnym projekcie” jest wynik nauczania. Zmiennymi niezależnymi są: doświadczenie nauczyciela w nauczaniu-uczeniu ucznia i indywidualne cechy ucznia. Jednostką badań jest uczeń. Celem badań w tym typie jest odkrycie, jaki typ doświadczenia z nauczaniem ma największy wpływ na określone wyniki nauczania u ucznia posiadającego dany garnitur cech. Wiedza wyniesiona z tych badań jest ważną częścią kompetencji, których nauczyciel potrzebuje. Ten typ badań nie jest – jak sądzi autor – właściwą częścią modelu skuteczności poczynań nauczyciela, ale jest dla tej skuteczności ważny.

Drugi typ badań według D. Medleya to **typ P**. „Zmienną zależną w tym »trójkątnym studium« jest zmienna dotycząca pewnego rodzaju doświadczenia nauczyciela w nauczaniu-uczeniu ucznia”²⁵. Zmiennymi niezależnymi są: strategie działania nauczyciela wobec ucznia i cechy klasy jako grupy, z którą pracuje pedagog. Przedmiotem analiz jest nauczyciel. Celem badania jest ustalenie, jakie techniki nauczania-uczenia czy modele nauczania są najbardziej skuteczne w dostarczeniu

²⁴ D. Medley, *Teacher effectiveness...*, s. 191-192.

²⁵ *Ibid.*, s. 191.

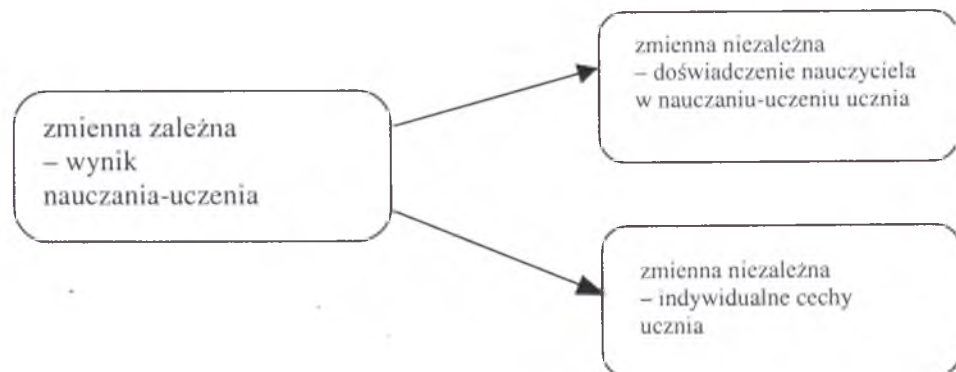
określonego rodzaju doświadczenia uczniom na poszczególnych szczeblach kształcenia. Nauczyciel w tym czasie gromadzi wiedzę na temat metod, form i strategii swego działania oraz tego, jak są tworzone doświadczenia u uczniów. Są one kluczowymi – jak stwierdza autor – pojęciami, które nauczyciel powinien posiadać, odznaczając się daną kompetencją i skutecznością swoich działań.

Trzeci typ badań to **typ C**. Zmienną zależną jest spełnienie roli nauczyciela rozumianej jako przyjęcie przez edukatora określonej strategii nauczania-uczenia. Zmiennymi niezależnymi są: kompetencje nauczyciela do pełnienia roli zawodowej, którą nabywa w wyniku procesu kształcenia i zmienne związane z kontekstem zewnętrznym obejmującym cechy szkoły, w której pracuje nauczyciel. Przedmiotem rozważań jest również nauczyciel. Celem badania jest odkrycie, jakie kompetencje – wiedzę, zdolności, umiejętności, wartości – musi posiadać nauczyciel, aby mógł w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych realizować określony model lub strategię nauczania. Wiedza tworzona z tego rodzaju badań, jak również z badań typu L i P jest – zdaniem D. Medleya – zasadnicza dla procesu podejmowania decyzji dotyczącej kryteriów mianowania, dyplomowania pedagoga. Badania typu C, zdaniem ich twórcy, stanowią istotę badań nad skutecznością działania nauczyciela.

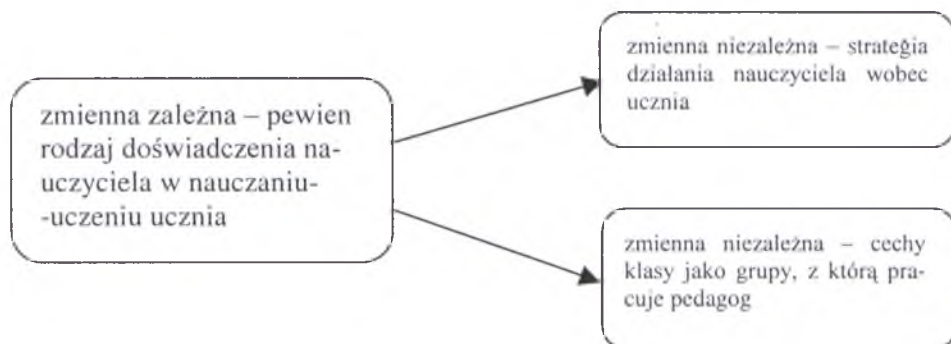
Czwarty, ostatni, typ badań to **typ T**. Zmienną zależną jest kompetencja nauczyciela rozumiana jako zdolność do posługiwania się jednym z modeli nauczania-uczenia. Zmiennymi niezależnymi są: pierwotne cechy nauczyciela i elementy treningu, kształcenia nauczyciela. Przedmiotem rozważań jest student. Celem badania jest poszukiwanie takich metod i form kształcenia przyszłych nauczycieli, które pozwolą im zdobyć odpowiednie kompetencje. Ponadto, autor analizując ten model, prowadzi w nim dywagacje na temat źródeł i czasu dostępnego dla kształcenia przyszłych nauczycieli. Zastanawia się również nad tym, jaki jest najlepszy sposób kształcenia.

Poniżej zamieszczono graficzną prezentację omówionych modeli projektów badań:

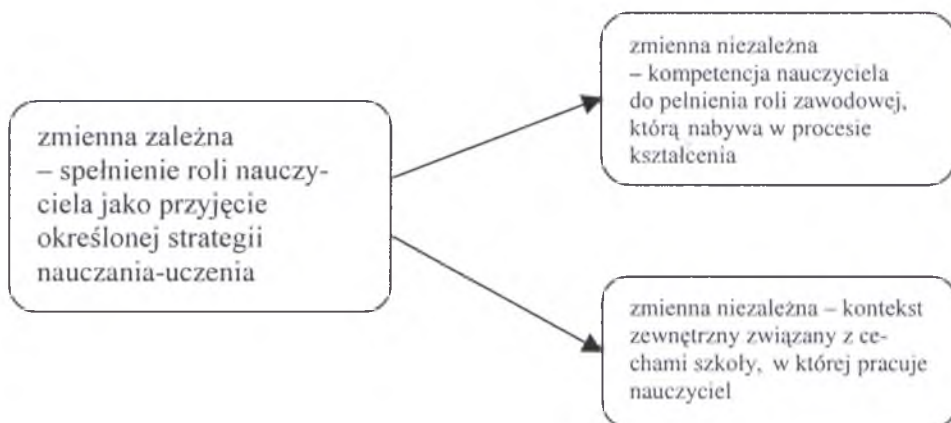
Projekt typu L



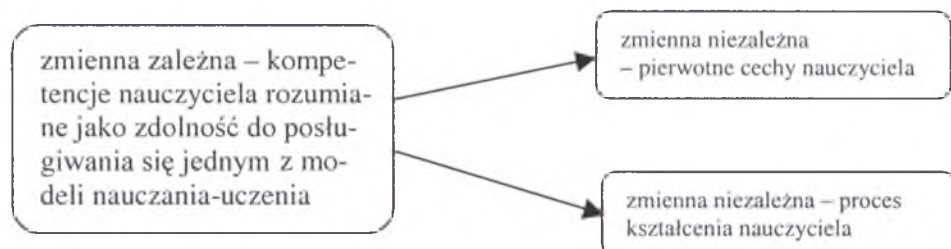
Projekt typu P



Projekt typu C



Projekt typu T



Analiza „trójkątnych projektów” prowadzi do wniosku, że połączenie zaprezentowanych typów badań w jedno, może stanowić przyszłą strategię badań dotyczących skuteczności działań nauczyciela. D. Medley zauważył, że zmienne zależ-

ne z tych proponowanych projektów, a więc: kompetencje nauczyciela, spełnienie roli nauczyciela, doświadczenia nauczyciela w nauczaniu ucznia i wyniki nauczania, powinny określać politykę profesjonalnego kształcenia i przygotowania nauczyciela do pełnienia swej roli zawodowej.

Z zaprezentowanych „trójkątnych propozycji” modelowych wynikają, zdaniem autora, implikacje odnoszące się do decyzji w sprawie nadania nauczycielowi certyfikatu uprawniającego go do nauczania innych. Wiele państw w tym zakresie oparło swoją decyzję na przyznaniu dyplomu nauczycielowi po uprzednim jego kształceniu. Autor proponuje oprzeć decyzję raczej na ocenie kompetencji kandydata, niż na doświadczeniach wyniesionych z jego treningu. Każdy kandydat musiałby przejść „test kompetencji” przed uzyskaniem dyplomu bez względu na to, gdzie i jaki przeszedł trening kształcenia. Uzyskałby „tymczasowy dyplom” wydany na czas ograniczony. W tym czasie adept na nauczyciela doskonaliłby swoje umiejętności zawodowe, zyskując zarazem przychylną ocenę swojego opiekuna – metodyka. Pozytywna opinia metodyka spowodowałaby przyznanie nauczycielowi stałego dyplomu.

Na podstawie przeprowadzonych badań D. Medley zwrócił uwagę na trudności związane z wdrożeniem testu kompetencji. Podkreśla, iż nie jest to sprawa – jak przyznaje badacz – łatwa do rozwiązania, gdyż wiąże się to z problemem zatwierdzenia programu kształcenia studentów, a później przyszłych nauczycieli. Aby zminimalizować tę przeszkodę, w większości krajów ocenia się programy edukacji nauczyciela, obrane podejście opiera ostateczną decyzję przyznania dyplomu po uprzednim treningu kształcenia.

D. Medley nakłania jednak, aby zastosować test kompetencji nauczyciela. Posłużyłby on do monitorowania procesu kształcenia nauczyciela oraz umożliwiałby sprawdzenie, jakie kompetencje posiada kandydat na pedagoga.

Kombinacja takiego podejścia ma przewagę nad obowiązującymi obecnie standardami ze względu na to, że nauczyciel musi podnosić zarówno jakość, skuteczność działań swojej pracy, jak i poziom swoich kwalifikacji, kompetencji zawodowych i badawczych.

Przedstawiony wyżej „trójkątny projekt” badań D. Medleya, dotyczący skuteczności działania współczesnego nauczyciela, stanowi alternatywną propozycją teoretyczną i badawczą, jaką można rozważyć. Zwraca ona uwagę na to, że w procesie kształcenia nauczyciela należy uwzględnić jego przygotowanie do pełnienia funkcji badawczej. Występują w tym zakresie różne punkty widzenia i, jak zauważa St. Palka, „badacze teoretyczni mają żal do praktyków, że nie wykorzystują ich dokonań, że nie umieją przetwarzać konstruktów teoretycznych w zestaw koncepcji i dyrektyw praktycznych, natomiast praktycy mają pretensję do teoretyków o ich oddalanie od praktyki (»teoria sobie, a praktyka sobie«), bowiem oczekują oni przede wszystkim konkretnych wskazówek praktycznych, jak i wskazówek meto-

dycznych²⁶. Aby zmniejszyć te różnice, można uwzględnić je w procesie profesjonalnego kształcenia przyszłych kandydatów sztuki nauczania.

Zawodowi nauczyciela poświęca się tyle uwagi ze względu na ważność pełnionej przezeń roli w procesie nauczania i wychowania innych. Obecne czasy wymagają nadania nauczycielowi nowego wymiaru. Ten nowy wymiar może objąć zdobycie przez nauczającego nowych kompetencji dotyczących nie tylko skutecznego, ale także badawczego i twórczego działania. Pozwolą one stać się edukatorowi bardziej świadomym, systematycznym i planowym w swym działaniu. Uzyskana na ten temat wiedza pozwoli przyszłemu praktykowi zrozumieć sens paradygmatu edukacji i w odpowiedni sposób zareagować na sytuacje dydaktyczno-wychowawcze ujawniające się na skutek zderzenia z dynamicznie transformującym się światem.

Poczynione wyżej dywagacje skłaniają do refleksji, że „poszukiwanie nowego wzoru doskonałości [...]”²⁷ przez różnych badaczy i badania naukowe odbywa się po to, aby z jednej strony nadać za dynamicznie rozwijającą się cywilizacją, z drugiej zaś – aby zreorganizować dotychczasowy wzór, który, jak pisze J. Gnitecki, „[...] jest kreacją nowego stanu [...], stwarzając szansę wyzwolenia się człowieka z przygodności bytowej [...]”²⁸.

LITERATURA

- Banach Cz., *Orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej*, Wyd. Edytor, Kraków 1996.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1999.
- Edukacja wobec wyznań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubicka (red.), WSiP, Warszawa 2000.
- Encyklopedia PWN*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1995.
- Gnitecki J., *Doskonalenie kształcenia nauczycieli specjalności ogólnej*, [w:] *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1991.
- Gnitecki J., *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wyd. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 1999.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, wyd. 2, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1993.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *Twórczość jako proces doskonałości człowieka*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak (red.), *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią*, WSP, Zielona Góra 1989.
- Kabat M., *Nauczyciel „nowej jakości”*, [w:] E. Kozioł, E. Kobylecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

²⁶ St. Pałka, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, s. 69.

²⁷ J. Gnitecki, W. Pasterniak, *Twórczość jako proces doskonałości człowieka*, [w:] J. Gnitecki, W. Pasterniak (red.), *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią*, s. 49.

²⁸ *Ibid.*, s. 49.

- Kelly A.V., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
- Kujawiński J., *Współdziałanie partnerskie w szkole Uczniów z Nauczycielami i Uczniów z sobą*, Wyd. Eruditus s.c., Poznań 1998.
- Lobocki M., *Wstęp do metodologii metod i technik badawczych*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999.
- Lobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2000.
- Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. V, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
- Komar W., *Euroedukacja. Między doktryną a nadzieją otwarcia polskiej oświaty. (O integracji z Unią Europejską)*, „Forum Oświatowe”, 1998, nr 1(18).
- Kwieciński Z., *Nad standardami rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 1998, nr 1, Warszawa.
- Medley D., *Teacher effectiveness*, *Encyclopedia of Educational Research*. Fifth edition, Harold E. Mitzel, Vol. 4, New York 1982.
- Palka St., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1998.
- Reforma Systemu Edukacji. Koncepcja wstępna*, WSiP, Warszawa 1998.
- Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*, Wyd. Edytor, Toruń–Poznań 1999.
- Ziółkowski M., *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie transformacji systemowej*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progu*, „Forum Oświatowe”, 1997, nr 1-2(16-17), tom specjalny.