

## AUTENTYZM PEDAGOGICZNY PROFESORA GRZESIAKA W BADANIACH AKSJOLOGICZNYCH I EWALUACYJNYCH

**Hanna Wojciechowska**

dr, nauczyciel,  
Zespół Szkół Specjalnych nr 102 w Poznaniu  
Poznań (Polska)  
e-mail: haniadw@o2.pl

*Z radością podróżuję do pracy na uczelni, ze studentami,  
wykonuję czynności zawodowe i własne,  
z radością też wracam do domu!*

Jan Grzesiak

Postawa autentyczności nakazuje bycie w swym zachowaniu tym, kim się jest w rzeczywistości, zerwania z fasadowością i grania określonych ról. Osoba, która jej hołduje jest szczerą i otwartą w kontaktach z innymi, zachowuje się spontanicznie i naturalnie. Ma zaufanie do siebie i innych oraz jest świadoma własnych uczuć. Nie jest konformistyczna i stereotypowa<sup>2</sup>. To cechy uczestnika procesu kształcenia opartego na podmiotowym traktowaniu. W opisie osoby charakteryzującej się postawą autentyczności dodajmy pedagogicznego można doszukać się stwierdzeń, które odnoszą się bezpośrednio do definicji ewaluacji i wartościowania. Czymże jest ewaluacja jeśli nie odkrywaniem realnej rzeczywistości, poszukiwaniem prawdy podczas działań autentycznych, rzeczywistych, pozbawionych pozorów. Jednym słowem celowych i coraz lepszych. Nie można jednak określić celu jeśli działaniom nie przyświecają wartości, które nadają im kierunek.

<sup>1</sup> Sierakowska M., *Z pasją trwam w tym zawodzie*, „Szkiełko i Oko”, 2006, nr 3.

<sup>2</sup> Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń — Leszno, s. 23.

Szczerość, otwartość w kontaktach z innymi, a jednocześnie naturalność i niezwykle umiejętności w zakresie oceny i rekonstrukcji rzeczywistości pedagogicznej są cechami, które niezwykle mocno wpisują się w sylwetkę Szanownego Jubilata. Na przestrzeni kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat trwania Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego Profesor Jan Grzesiak niezwykle jasno konstruuje rezerwuar zagadnień, które z jednej strony są wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki, a z drugiej stawiają na te wartości, które są tożsame z autentyzmem pedagogicznym, postawą ewaluatora i aksjologa. Ważne miejsce zajmują zagadnienia związane z odpowiednim rozumieniem procesu diagnozowania i ewaluacji, poszukiwania dotyczące pewności wiedzy uczniów i studentów w kontekście oceny i samooceny, niezwykle ważne zagadnienia dotyczące żywej metodyki, kompetencji nauczyciela, jego ról i zadań również w zakresie mentoringu oraz roli badacza, potrzebie szeroko pojętej jakości w badaniach edukacyjnych opartych na wartościach. Pomimo niezwyklej dynamiki zmian w prawodawstwie oświatowym, budzącym niezmiennie od kilkunastu lat wiele kontrowersji i niepokoju wyżej wymienione zagadnienia okazują się niezwykle aktualne i ponadczasowe.

Samodzielność ucznia, studenta i nauczyciela jest zagadnieniem, które pojawia się od początku w publikacjach Szanownego Jubilata w ramach Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego. Zagadnienie to jest w pewnym stopniu tożsame z jakością kształcenia. Uczeń zdobywa samodzielność poprzez wykonywanie celowo dobranych zadań edukacyjnych. Student poprzez zaplanowanie, wykonanie, skontrolowanie własnej działalności wykonując tym samym określone zadania w całości. Nauczyciel z kolei wykazuje się nią, gdy potrafi systematycznie wdrażać uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, sprawdzenia oraz szukania nowych zastosowań<sup>1</sup>.

Swoistym sposobem prezentowania samodzielności jest powołanie do żywej metodyki. U podstaw tego założenia leży „orientacja na to, aby (nauczyciele) byli badaczami rzeczywistości szkolnej, poszukującymi odpowiedzi na pytania, co robię jako nauczyciel? (autorefleksja), co osiągam? (autoewaluacja), co mogę i powinienem zmienić w swoim postępowaniu? (projekty), którą z proponowanych zmian wskazuję do wdrożenia i dla-

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2006). Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*. Konin.

czego”<sup>1</sup>. Nauczyciel, któremu bliska jest żywa metodyka potrafi odróżnić wartościowe publikacje metodyczne kierując się kryterium ich zgodności z określoną teorią psychologiczno-pedagogiczną. Ponadto jego działaniom powinna towarzyszyć diagnoza potrzeb i możliwości ucznia, która umożliwia celowe i efektywne planowanie i realizację procesu lekcyjnego. Często używane w publikacjach, ale również podczas wykładów otwartych przez Szanownego Jubilata określenie „żywa metodyka” zapada niezwykle mocno w pamięć studentom i nauczycielom. Zachęca do eksplorowania zagadnień związanych z efektywnym kształceniem, a także zdobywania kompetencji ewaluacyjnych. Żywa metodyka otwiera przed nauczycielami ogromne możliwości realizacyjne jednocześnie nie wskazując z góry określonych rozwiązań metodyczno-organizacyjnych. Skłania natomiast do poszukiwania nowych, najlepszych w danych warunkach.

Kierowanie się zasadami żywego nauczania implikuje cały zastęp działań nauczyciela, które stają się jego powinnością. Chodzi o umiejętności związane z wartościowaniem systemu edukacyjnego, prowadzenie badań jakościowych z opracowaniem i interpretacją danych, a także diagnozowanie, ewaluacja zjawisk pedagogicznych oraz projektowanie nowych rozwiązań. W zadania nauczyciela wpisana jest więc ocena nie tyle postępów ucznia, lecz przede wszystkim jego własna<sup>2</sup>.

Samoocena i ocena to te elementy, które poprzez swoje zadania uczą „pracy z wartościami”, ponieważ wartości są potrzebne, aby je konstruować i rozumieć. Często jednak zauważa się braki po stronie wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie samooceny. Cierpi na tym budowanie ich systemu wartości. „Ocenianie nie jest bowiem celem edukacji (co niestety jest dość często spotykane, a nawet lansowane w praktyce szkolnej). Kształtowanie wśród uczniów kompetencji w zakresie samokontroli, autokorekty oraz samooceny winno stanowić jeden z fundamentalnych celów kształcenia i wychowania na każdym szczeblu edukacji”<sup>3</sup>. Rzeczywistość edukacyjna wskazuje więc na to, iż ocena szkolna zyskuje znaczące miejsce jako główny

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2007). O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji*. Kalisz — Konin.

<sup>3</sup> Grzesiak, J. (2009). Samoocena versus ocenianie w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*. Kalisz — Konin.

motyw uczenia się po stronie ucznia, a po stronie nauczyciela jawi się jako jeden podstawowych, niekoniecznie lubianych obowiązków. Na edukację nie można patrzeć wycinkowo, dlatego też zwracając uwagę na kształtowanie umiejętności samooceny należy wziąć pod uwagę i przeanalizować cały jej przebieg. Jest to możliwe, gdy odbywa się ona zgodnie z zachowaniem zasad podmiotowego traktowania wszystkich uczestników procesu kształcenia, zasadami pedagogiki humanistycznej czy uwzględniania ewaluacji. W praktyce edukacyjnej istnieje wiele koncepcji zakładających wypracowanie umiejętności w zakresie samooceny. Jedną z nich jest ocenianie rozwojowe lub kształtujące i zawarte w nim elementy oceny życzeniowej, koleżeńskiej, krótkiej informacji zwrotnej w formie pisemnej czy graficznej. Podejścia te są o tyle cenne, iż mogą wdrażać do refleksyjności w działaniu. Zwraca na nią uwagę Profesor wykazując na mocne powiązania między ewaluacją, refleksyjnością oraz samokontrolą i samooceną<sup>1</sup>. Wypracowanie umiejętności samooceny i samokontroli zwłaszcza wśród małych dzieci jest często niesłusznie oceniane jako niemożliwe i niepotrzebne. Tymczasem jest tak samo konieczne jak krótka, bieżąca diagnoza umiejętności dziecka w trakcie zajęć, która warunkuje działania zgodnie z jego potrzebami. Wypracowanie takich umiejętności po stronie nauczyciela wymaga wspomnianej refleksyjności popartej wiedzą. Znajduje to odzwierciedlenie w konstruowaniu i doborze celów, zadań i środków dydaktycznych, które ową samokontrolę i samoocenę uczniowi umożliwiają, a w oparciu o konkrety okazują się możliwe do realizacji, cieszą i uczą. Jeśli więc refleksyjny nauczyciel potrafi wybrać odpowiednie rozwiązania metodyczne istnieje szansa, iż nauczy (nie)łatwej sztuki samokontroli i samooceny swojego ucznia.

Uczniem nauczyciela jest jednak nie tylko ten mały — dziecko, nastolatek. W powinności nauczyciela z dużym doświadczeniem leży również rola mentora przyszłych nauczycieli. Osoby, która „(...)udzieli pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczących między innymi doboru treści i metod, rozwiązywania problemów edukacyjnych — z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania i bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej — ku misji nauczyciela w edukacji”<sup>2</sup> (Grzesiak, 2010)”. Nauczyciel nauczycieli to oso-

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2009). Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*. Kalisz — Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2010). Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. Kalisz — Konin.

ba, którą powinna cechować refleksyjność poparta dużym doświadczeniem pedagogicznym i sukcesami w pracy z dziećmi. Często brakuje takich mentorów podczas praktyk pedagogicznych być może ze względu na ich wycinkowość. Dlatego ważne, aby po rozpoczęciu pracy młody nauczyciel znalazł taką osobę w placówce. W pewnym zakresie ułatwia to system awansu zawodowego nauczycieli. Ponadto czas studiów to okres w którym ogromnej wagi obok nabywania wiedzy i umiejętności nabiera formułowanie i przybliżenie wartości, które zinterioryzowane pozwolą początkującemu nauczycielowi dostrzec taką osobę w swoim otoczeniu. Często są to mentorzy, którzy nie są zaangażowani w działalność zawodową poza szkołą, prezentują natomiast wysoki warsztat wiedzy i umiejętności, potrafią do działań podchodzić krytycznie i refleksyjnie. Sytuacja mentora w miejscu pracy jest o tyle cenna, iż pozwala poznać i doskonalić umiejętności często w wąskiej, specjalistycznej dziedzinie.

Kompetencje nauczyciela oparte na umiejętności wyszukiwania w swoim otoczeniu mentorów są związane z umiejętnością oceny jakości kształcenia i wychowania. J. Grzesiak zwraca uwagę, iż „ewaluacja i jakość w edukacji to dwa wzajemnie warunkujące się i dopełniające mechanizmy działania pedagogicznego na rzecz poprawy jakości procesów edukacyjnych”<sup>1</sup>. Poszukiwania, wartościowanie i zmiana pewnych elementów procesu kształcenia może się przyczynić do poprawy jakości edukacji w wybranej sytuacji. Działanie to jest więc oparte na ewaluacji. O jej jakości świadczy więc jakość zmian i efekty, które przynoszą. J. Grzesiak szczególną uwagę w tym zakresie kieruje na odpowiedni, optymalny dobór zadań edukacyjnych, które obejmują zarówno czynności ucznia i nauczyciela. W takim ujęciu „nauczyciel i uczniowie powinni uczestniczyć w konstruowaniu zadań przy czym każda ze stron wypełnia odrębne funkcje i zadania”<sup>2</sup>. Zadania te powinny uwzględniać różnice indywidualne uczniów, relacje podmiotowe między nauczycielem, a uczniem. Dzięki temu uczeń nie tylko zdobywa nową wiedzę, ale także umiejętności i postawy. Dlatego też w toku poszukiwania jakości w edukacji, ewaluacji warto kierować wysiłki na opracowanie zadań połączonych w zestawy mające na celu podniesienie

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2011). Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz — Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2011). Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz — Konin.

jakości w edukacji konkretnego ucznia, zespołu klasowego, a także upowszechniania tych rozwiązań.

Trudno upatrywać poprawy jakości edukacji w wynikach testów uczniowskich. Prawdziwie o jakości można mówić wtedy, gdy mamy do czynienia z przejawami jakościowymi cech odnoszących się w pierwszej kolejności indywidualnie, a następnie grupowo<sup>1</sup>. Po raz kolejny wyłania się więc indywidualne podejście do pracy nad jakością. Polegające na wyciąganiu wniosków jakościowych z pojedynczych zdarzeń, co nie wyklucza, a raczej uprawomocnia upowszechnianie działań noszących znamiona działań faktycznie wspierających poprawę jakości w edukacji. Dlatego opisywanie zmian jakościowych w edukacji nie może się odbywać tylko i wyłącznie w oparciu o dane uzyskane w toku stosowania ilościowych metod i technik badawczych. Podejście triangulacyjne z wykorzystaniem ilościowo — jakościowych rozwiązań metodologicznych przybliży i daje szansę na odkrycie i interpretację dotyczące jakościowych cech ewaluacji i edukacji<sup>2</sup>.

Wprowadzaniu określonych działań edukacyjnych towarzyszy projektowanie dydaktyczne. „Projektowanie powinno prowadzić do wyeliminowania z pracy nauczyciela działań przypadkowych i pozornych, a jednocześnie winno inspirować do poszukiwań i aktywności twórczej uczestników procesu kształcenia”<sup>3</sup>. Projektowanie dydaktyczne to więc jeden z kluczowych elementów, który może stanowić o poprawie edukacji. Obecnie rynek wydawniczy zalewa falą poradników metodycznych, gotowych zestawów ćwiczeń, również z zakresu pracy wyrównawczej, terapeutycznej. Z jednej strony świadczy to o aktywności i twórczości pedagogicznej, z drugiej może wpływać na uspienie tych cech wśród czynnych użytkowników takich publikacji. Nawet w oparciu o poradniki, zakładając ich wysoką jakość warto refleksyjnie mierzyć się z zagadnieniem projektowania dydaktycznego, indywidualizować, rekonstruować zadania, stawiać siebie — nauczyciela i ucznia w sytuacji podmiotowej. Jeśli rozwiązania prezentowane w różnego

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2012). O poprawie jakości edukacji narodowej na forum. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*. Kalisz — Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2012). Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji — kompetencji, in: J. Grzesiak (eds), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*. Kalisz — Konin.

<sup>3</sup> Grzesiak, J. (2013). Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj — wczoraj i jutro, in: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*. Kalisz — Konin.

rodzaju poradnikach są oparte o określoną teorię pedagogiczną, to „teoria pozwala na formułowanie określonych oczekiwań oraz przewidywań w praktyce edukacyjnej”<sup>1</sup>. Warunki w jakich są wdrażane jej założenia niezależnie jakiego wycinka rzeczywistości dotyczy nigdy się nie powtarzają. Dlatego też nie można podchodzić nawet do najlepszych rozwiązań metodycznych bezkrytycznie, traktując je na zasadzie „gotowca”. Odzwierciedleniem takiej postawy jest często słyszane w żargonie nauczycielskim stwierdzenie iż „metodę należy dostosować do dziecka, a nie dziecko do metody”. Ważne są więc umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia badań pedagogicznych towarzyszących codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Tymczasem działania ewaluacyjne spotykają się często z pejoratywnym nastawieniem nauczycieli. Być może wynika ono z poczucia zagrożenia wywołanego nierzadko słabymi wynikami badań ewaluacji zewnętrznej, które ze względu na głównie ilościowy charakter budzą wiele wątpliwości. Nauczyciele nie stają więc w okopach przed potrzebą wartościowania i podejmowania decyzji dotyczących procesu lekcyjnego lecz raczej bronią się przed sztucznie wytworzoną potrzebą „innowacyjności na siłę”. Znacznie bliższe im jest zjawisko postępu pedagogicznego, który może polegać na doskonalszym, a zarazem skutecznym dostosowywaniu stosowanych powszechnie strategii dydaktycznych (wraz z nowoczesną obudową metodyczną, aby zapewnić sukces każdemu uczniowi wobec założonych celów edukacyjnych). Działania te są na wskroś powiązane z kompetencjami ewaluatora i powinny towarzyszyć codzienności pracy nauczyciela. Śledząc doniesienia i dyskusje zarówno w mediach jak i czasopiśmiennictwie pedagogicznym ciągle pojawia się wątpliwość dotyczące efektów kształcenia za którymi stają niewystarczające kompetencje nauczycieli. Prawdopodobne, iż anomie w tym zakresie wynikają z pomijania któregoś z elementów strukturalnych określających kompetencje uczniów, a są nimi wiedza, sprawności instrumentalne oraz przejawy zachowań i postaw<sup>2</sup>.

Przytoczone wcześniej elementy strukturalne dotyczące kompetencji ucznia ujmowane razem mogą stanowić „wskaźnik kompleksowy”, który

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2013). Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2014). Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

umożliwia budowanie narzędzi pomiaru z uwzględnieniem cech jakościowych<sup>1</sup>. Tutaj ponownie można mówić o związku między badaniami jakościowymi, a ich triangulacyjnością oraz refleksyjnej postawie nauczyciela. Problematyki ewaluacji nie wyczerpują obecnie opracowania ilościowe (które często powstają pod jej szyldem), aby ewaluacja znalazła zastosowanie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej musi mieć charakter jakościowy. Zadania z nią związane nie mogą dodatkowo obciążać nauczyciela lecz powinny ułatwiać jego pracę, kierować ją na dobre tory. Jest to jednak nadal wyzwaniem dla nauczycieli, gdyż „mimo postępu wiedzy teorii kształcenia w praktyce szkolnej występuje niedostatek oryginalnych sposobów określania rzeczywistych efektów kształcenia będących odbiciem kompetencji ucznia ukształtowanych na danym etapie edukacji”<sup>2</sup>.

**Konkluzje i uogólnienia.** Trudno wyobrazić sobie dzisiejszą szkołę bez podręczników. Stały się jednym z podstawowych środków w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Spojrzenie na szkołę przez pryzmat ciężkich plecaków uczniowskich już na początkowym etapie kształcenia czy wielości ofert wydawniczych utwierdza w tym przekonaniu i rodzi pytania, czy rzeczywiście jest to jedyna i słuszna droga do osiągnięcia określonych celów edukacyjnych. W dobie niezwykle intensywnego rozwoju technologicznego nadal to papierowy podręcznik wydaje się tym narzędziem, które podlega największej liczbie rekonstrukcji, ulepszeń i zmian. Dydaktyka daje szczegółowe wyjaśnienia, czym jest podręcznik, jakie spełnia funkcje, zadania, co jest w nim najważniejsze i stanowi o jego jakości, warto więc się nad nim pochylić, zwłaszcza w odniesieniu do współczesnych osiągnięć w zakresie badań nad mózgiem i dorobkiem neurodydaktyki.

Wiele z przytoczonych kwestii wpisuje się w aktualny stan materiałów dydaktycznych we współczesnej szkole, jak wskazują przeprowadzone badania<sup>3</sup>, podręcznik jest podstawowym środkiem, którym posługują się w procesie kształcenia nauczyciele i uczniowie. Budzi to jawne niepokoje dotyczące efek-

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2015). Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia, In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji. Kalisz — Konin.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2016). Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służący poprawie jakości edukacji — kiedy? In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

<sup>3</sup> Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w wybranych szkołach podstawowych województwa wielko-polskiego. Przedmiotem badań było wyzwalamie aktywności artystycznej dzieci w toku edukacji językowej w klasie pierwszej w kontekście nowej podstawy programowej.



tywności kształcenia i wnioski w związku z projektowaniem dydaktycznym. Poziom i zakres wykorzystania podręczników nie był bezpośrednio przedmiotem badań, jednak udało się zaobserwować zachowania uczniów świadczące o nie-dostosowaniu treści zamieszczonych w podręcznikach do ich aktualnych potrzeb, zain-teresowań, do utrzymania aktywności poznawczej.

Analiza treściowa wybranych zestawów podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej od czasu wprowadzenia podstaw programowych w zakresie ich rekonstrukcji i zmian wskazuje na powierzchowne „ulepszenia”. Większość wydawnictw zaprzestała posługiwania się określeniem „karty pracy”, których jakość poddano pod słuszną wątpliwość<sup>1</sup>. Wprowadzone zadania nadal nie pozwalają realizować pełnych idei konstruktywizmu pedagogicznego. W niektórych z najnowszych ofert wydawniczych można dostrzec wyeliminowanie treści zadań, poleceń kierowanych dla ucznia i przeniesienie ich do przewodników metodycznych dla nauczyciela. Zamieszczone materiały są jednak tak skonstruowane, że nie pozwalają na wielopoziomowe wykorzystanie ich w czasie zajęć. Uczeń w tej sytuacji ma podręcznik, który nie spełnia żadnej z wymienionych wyżej funkcji, pozostaje więc zbiorem fotografii, rysunków, pustych kraterów, linii i okienek.

Niewątpliwym walorem współczesnych podręczników jest ich bogata szata graficzna — wiele fotografii, rysunków. Oglądanie również może być aktywnością, ważne jednak, aby treści w nich zawarte miały szansę na przetworzenie w toku innej aktywności. Bogata obudowa podręczników pozwala szerzej wykorzystać nowe technologie informacyjne. Analiza wybranych materiałów wskazuje, że są one spójne z zadaniami proponowanymi w podręcznikach.

Wiele wydawnictw opracowało więcej niż jedną propozycję do wyboru dla najmłodszych uczniów. W obiegowych opiniach nauczycieli jedne zestawy podręczników są „trudniejsze”, a inne „łatwiejsze”. Wciąż jednak uczeń klasy pierwszej pracuje z podręcznikiem do klasy pierwszej, uczeń klasy drugiej z podręcznikiem do klasy drugiej i tak dalej... Wprowadzenie e-podręczników w takiej formie, jak funkcjonują dzisiejsze podręczniki, jest niewystarczające. Jeśli chce się poszerzyć zakres używania komputerów w edukacji, należałoby większą uwagę kierować na dobór treści, których są nośnikiem, zgodnie z zasadami nauczania<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2006). Nauczanie „żywe” a karty pracy uczniów we współczesnej szkole, in: Edukacja jutra, K. Denek, T. Koszczyk (eds.), Wrocław.

<sup>2</sup> Grzesiak, J. (2009). Komputer w edukacji początkowej dzieci, in: Komputer w edukacji. J. Morbitzer (eds.), Kraków.

Pomijana jest przewidziana dzieci. Treści proponowane w podręcznikach i ich koncentryczno-liniowy układ z podziałem na poszczególne klasy dają nauczycielowi pewne bezpieczeństwo, że w odniesieniu do każdego ucznia, treści podstawy programowej zrealizowano. Ważne jednak, aby nauczyciel, projektując zajęcia, w które zawsze powinna być wpisana poprawa, trzymał się najwierniej jednej zasady — aktywności ucznia.

Od samego początku trwania Wielkopolskiego Forum ich Autor na szczególnym miejscu stawia zagadnienie ewaluacji i innowacji w edukacji jako dwa warunkujące się elementy<sup>1</sup>. Tłem debat w ramach Forum są ciągle zmiany w edukacji, reformy i związane z nimi niepokoje, a więc i troska tych, którym jest szczególnie bliska. Przytoczone rozważania na temat ewaluacyjnej i wartościującej postawy nauczyciela w dobie owych zmian są w całości oparte na myśli Szanownego Jubilata, wybitnego Pedagoga, Nauczyciela Nauczycieli. Myśli z którymi w zawodzie nauczycielskim można i trzeba się utożsamiać, jest tak i w moim przypadku. Powodów jest wiele lecz najważniejszy to ten, iż uwydatnia się w nich dążenie do mądrości pedagogicznej, poszukiwania prawdy i dobra, a więc twórczości pedagogicznej opartej na wartościach. W takiej postawie uwydatnia się autentyzm pedagogiczny Pana Profesora Jana Grzesiaka. Cechuje go najwyższa troska o nauczyciela od którego zależy wiele, jeśli nie wszystko. W imieniu swoim i wielu innych uczniów Profesora — dziękuję za ten przykład.

## BIBLIOGRAFIA

- Denek, K. (2005). Ku dobrej edukacji. Toruń — Leszno.
- Grzesiak, J. (2003). Diagnostowanie wobec ewaluacji w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i zmiany w edukacji. Konin.
- Grzesiak, J. (2006). Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej. Konin.
- Grzesiak, J. (2006). Nauczanie „żywe” a karty pracy uczniów we współczesnej szkole, in: Edukacja jutra, K. Denek, T. Koszczyk (eds.), Wrocław 2006.
- Grzesiak, J. (2007). O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela. Konin.
- Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji. Kalisz — Konin.

<sup>1</sup> Grzesiak, J. (2003). Diagnostowanie wobec ewaluacji w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i zmiany w edukacji. Konin.

Grzesiak, J. (2009). Samoocena versus ocenianie w edukacji. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2009). *Komputer w edukacji początkowej dzieci*. In: *Komputer w edukacji*. J. Morbitzer (eds.), Kraków.

Grzesiak, J. (2009a). Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2010). Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2011). Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2011). Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2012). O poprawie jakości edukacji narodowej na forum. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2012). Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji — kompetencji. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2013). Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj — wczoraj i jutro. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2013). Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2014). Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2015). Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia, In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2016). Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służący poprawie jakości edukacji — kiedy? In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Sierakowska M., *Z pasją trwam w tym zawodzie*, „Szkieleto i Oko”, 2006, nr 3.

#### STRESZCZENIE

*W artykule przedstawiono funkcje podręcznika i ich powiązania z podstawowymi twierdzeniami neurodydaktyki. Poprzez to ukazano przydatność podręczników w edukacji najmłodszych dzieci z uwzględnieniem najważniejszego elementu warunkującego uczenie się — aktywności. Wskazuje się na to, iż nadal konieczna jest poprawa w zakresie konstruowania podręczników jak i projektowania dydaktycznego nauczycieli. Wiele wydawnictw opracowało więcej niż jedną propozycję do wyboru dla najmłodszych uczniów. W obiegowych opiniach*

*nauczycieli jedne zestawy podręczników są „trudniejsze”, a inne „łatwiejsze”. Wciąż jednak uczeń klasy pierwszej pracuje z podręcznikiem do klasy pierwszej, uczeń klasy drugiej z podręcznikiem do klasy drugiej i tak dalej... Pomijana jest przed-wiedza dzieci. Treści proponowane w podręcznikach i ich koncentryczno-liniowy układ z podziałem na poszczególne klasy dają nauczycielowi pewne bezpieczeństwo, że w odniesieniu do każdego ucznia, treści podstawy programowej zrealizowano. Ważne jednak, aby nauczyciel, projektując zajęcia, w które zawsze powinna być wpisana poprawa, trzymał się najwierniej jednej zasady — aktywności ucznia.*

**Słowa kluczowe:** *aktywność, podręcznik, edukacja wczesnoszkolna, neurodydaktyka*

## PROFESSOR GRZESIAK'S PEDAGOGICAL AUTHENTICITY IN AXIOLOGICAL AND EVALUATION RESEARCH

**Hanna Wojciechowska**

dr, teacher,  
Special School Complex No. 102 in Poznań  
Poznań (Poland)  
e-mail: haniadw@o2.pl

#### SUMMARY

*The article presents features of the handbook and their connections with the fundamental theories of brain compatible learning. Through this, the usefulness of handbooks in education of the youngest children has been shown, including the most important element that determines learning — the activity. It is indicated, that constructing handbooks and teachers' instructional design still need improvement. The content proposed in the textbooks and their concentric-linear layout divided into individual classes give the teacher a certain security that in relation to each student, the content of the core curriculum has been implemented. However, it is important that the teacher, when designing classes in which improvement should always be included, adheres most faithfully to one principle — the student's activity.*

**Key words:** *activity, handbook, pre-school education, brain compatible learning*