

Jan Grzesiak

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

**W TROSCE O TOŻSAMOŚĆ I ROZWÓJ DYDAKTYKI -
W KONTYNUACJI MYŚLI NAUKOWYCH
PROFESORA KAZIMIERZA DENKA¹**

**OUT OF CONCERN FOR IDENTITY AND DEVELOPMENT OF DIDACTICS -
IN CONTINUATION OF PROFESSOR KAZIMIERZ DENEK'S SCIENTIFIC
THOUGHT**

Wprowadzenie

Dydaktyka ogólna, jako subdyscyplina pedagogiczna, posiada wymowną i doniosłą tożsamość, której nie można nie doceniać na wszystkich bez wyjątku szczeblach edukacji - poczynając od edukacji przedszkolnej po studia podyplomowe i studia doktoranckie włącznie. W tym artykule nasze rozważania skupimy na problematyce skuteczności kształcenia bez ograniczania się do wąskiego wycinka edukacji w ogóle, co z założenia stanowić będzie próbę kontynuacji dokonań naukowych Profesora Kazimierza Denka, któremu pośmiertnie ten artykuł dedykuję. We współpracy z Profesorem w ciągu minionych dziesięcioleci miałem liczne okazje do bezpośrednich dialogów i dyskursów naukowych, które napawały mnie doświadczeniem w działaniu i inspirowały do wielorakich przedsięwzięć naukowych – w klimacie autentycznej wspólnej troski o jakość edukacji i nauki o niej. To właśnie Profesor troskliwie i bardzo wyraziście akcentował nakreślenie horyzontu w najważniejszych kwestiach dotyczących kondycji i tożsamości pedagogiki, a szczególnie dydaktyki. Z niebywałą troską odnosił się zawsze do tego, co na gruncie rzetelnego pomiaru dydaktycznego i ewaluacji należy poprawiać w polskim systemie edukacji, co rozwijać, a z czego zrezygnować. W praktyce i w działalności Profesora oznaczało to uczestniczenie w szerokich kręgach dyskusji naukowych na temat kształcenia (uczenia i uczenia się) dzieci, młodzieży szkolnej, a także studentów oraz dorosłych w wymiarze teorii i praktyki wraz z nowymi kierunkami rozwoju edukacji i nauk o niej.

Wszystkim spotkaniom naukowym w ramach Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk

¹ Tekst opublikowany w: *Filozofia życia Profesora Kazimierza Denka*, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red. nauk.), WSH, Sosnowiec 2016, s. 115-134

Pedagogicznych PAN, któremu przewodniczył Profesor Kazimierz Denek, przyświecało poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań problemu, który można sprowadzić do troski o pozytywne rozstrzygnięcie pytań: „... co robić, żeby kształcić i wychowywać na wszystkich poziomach edukacji narodowej: ciekawiej, łatwiej, lepiej, kreatywniej, mądrzej? jak kształcić dzieci, młodzież szkolną i studencką oraz dorosłych na miarę cywilizacji wiedzy i postępującej globalizacji w duchu mądrości, w wiedzy, doskonałości i skuteczności w działaniu; paidei rozwijania człowieczeństwa w polskim społeczeństwie, w oparciu o ukształtowane i sprawdzone przez wieki wartości, stosownie do wyzwań pierwszej połowy XXI wieku?” (Denek, 2015, s. 2).

Profesor Kazimierz Denek często podkreślał, że Tatrzańskie Sympozja Naukowe „Edukacja Jutra” (stanowiące jego autorską dumę i osiągnięcie) są pomnażane przez inne gremia naukowe, w tym między innymi przez Augustowskie Spotkania Naukowe (pod kierunkiem Prof. A. Karpińskiej) oraz przez Wielkopolskie Fora Pedagogiczne (pod kierunkiem autora tego tekstu). Z niezwykłym przeżyciem wiąże się moje wspomnienie ze spotkania z Profesorem w Jego gabinecie naukowym (kwiecień 2001 r.), podczas którego Profesor utwierdził mnie co do idei i konceptualizacji Wielkopolskich Forów Pedagogicznych o profilu innowacji i ewaluacji w edukacji. W następnych latach systematycznie i bardzo aktywnie uczestniczył we wszystkich kolejnych konferencjach naukowych i jako autor dyskursów cieszył się zawsze niezwykłym szacunkiem i uznaniem wśród uczestników tych Forów. Zawsze byłem wdzięczny Profesorowi za życzliwe i niezawodne wsparcie w poczynaniach naukowych, a zwłaszcza dlatego, że nie szczędził nigdy czasu pomimo tego, bardzo aktywnie i chętnie uczestniczył ponadto w wielu innych prestiżowych gremiach, konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych w kraju i za granicą.

Profesora Kazimierza i jego dokonań naukowych nie można zapomnieć. Podczas ostatniej rozmowy z ciężko chorym Profesorem, z Jego ust usłyszałem wiele nader cennych myśli, które stanowią wartościowe wyzwania i przesłania w trosce o rozwój i tożsamość dydaktyki ogólnej, a także dydaktyk szczegółowych. Profesor wskazał wówczas (nie pierwszy raz) na wiele zadań i wyzwań stojących przed pedagogiką, a szczególnie przed dydaktyką jako subdyscypliną pedagogiczną. Zachęcał do kontynuacji wszczętych inicjatyw naukowych i edukacyjnych – w nadziei, że wszystkich uczestników w działaniach wesprze, gdy tylko wróci do zdrowia... Profesor wyraził też przekonanie, że:

- problematyka jakościowego pomiaru dydaktycznego oraz konstruowania adekwatnie dobranych narzędzi jakościowych wobec założeń edukacji narodowej będzie podejmowana coraz bardziej wymiennie zarówno po stronie edukacji jak i po stronie nauk o niej,

- warto podejmować badania zespołowe rozprzeszczerzone na wszystkie ośrodki akademickie uczestniczące w edukacji nauczycieli w atmosferze współdziałania i mądrze prowadzonych dialogów o edukacji,

- będzie to bardzo korzystne dla dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych w systemie nauk pedagogicznych (2016, s. 69).

W duchu wspomnień i podążania za przesłaniami wskazanymi przez Profesora Kazimierza Denka dalsza część tego artykułu będzie osobistym wyrazem podążania autora na drodze nieustannej kontynuacji wiodącej do troski o zachowanie tożsamości dydaktyki oraz troski o wyższą jakość kształcenia (Denek, 2015, 2016). Jako przedmiot kontynuacji myśli naukowych Profesora tym razem zostały przez nas obrane wyznaczniki kompleksowego podejścia do pomiaru efektów kształcenia.

Efekty kształcenia jako pochodna jakości narzędzi ich pomiaru

Przed edukacją na dzisiaj i przed edukacją jutra wyrastają (nie zawsze nowe) niezwykle odpowiedzialne zadania odnoszące się do profesjonalnego kształtowania kompetencji nauczycieli oraz nauczycieli akademickich na rzecz ciągłego uczestnictwa w pomnażaniu sukcesów edukacyjnych, a czego nie uda się osiągnąć bez ciągłości autentycznego ruchu w tworzeniu postępu pedagogicznego (Denek, 2006; Pólturzycki, 1985; Grzesiak, 2010; Plewka, 2009; Prokopiuk, 2010, Waloszek, 2015).

Zjawisko swoistych anomii i niepokojów - dotyczących stanu edukacji i tym samym edukacji jutra - zauważane jest również w wielości wydawnictw (nie)pedagogicznych. Wskutek takiego stanu mamy do czynienia ze stopniową utratą tożsamości pedagogiki jako nauki, a w szczególności mamy tu na myśli niedocenianie dydaktyki ogólnej, jako subdyscypliny pedagogicznej dającej teoretyczne podstawy do wszelkiego działania dydaktycznego wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich. Dali temu wyraz głębokiego niepokoju i troski o poprawę w tym zakresie w swoich publikacjach znakomici dydaktycy (Denek, 2011; Pólturzycki, 2014).

Weryfikacja urzeczywistnionych kompetencji uczniów czy studentów winna obejmować wszystkie składowe elementy strukturalne, to jest wiedzę, sprawności instrumentalne (umiejętności i nawyki) oraz przejawy zachowań i postaw (tzw. kompetencje społeczne). Przede wszystkim nie można pominąć wątku oceniania studenta w kontekście opracowywanych sylabusów poszczególnych przedmiotów – pozostającego w ścisłej korelacji między prowadzonymi zajęciami w formie wykładów oraz prowadzonymi zajęciami w formie ćwiczeń (praktycznych). Z badań przeprowadzonych przez nas na wybranych

kierunkach studiów nauczycielskich wynika, że w sylabusach przedmiotowych występuje wiele zapisów o dużym stopniu ogólności i tym samym nie wnoszących wymiernych rozwiązań praktycznych w tym zakresie (a szczególnie na studiach o profilu kształcenia praktycznego). W rezultacie powyższego zaliczenie przedmiotu sprowadza się często do stosowania intuicyjnych rozwiązań, które często nie orientują zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Wyróżnienie w sylabusach oraz w wewnętrzzkolnych systemach oceniania przedmiotowego trzech kategorii efektów kształcenia (**W – wiedza, U – umiejętności oraz Z – zachowania społeczne**) jest teoretycznie uzasadnione, gdyż obejmuje triadę wyeksponowaną w wielu pracach naukowych (Denek, 2015). Celowe jest więc poszukiwanie doskonalszych jakościowych narzędzi diagnozowania na co dzień etapowych osiągnięć studentów (i uczniów) w każdej z trzech wyróżnionych kategorii tak, aby ostatecznie możliwe było określenie poziomu jego kompetencji w zakresie danego przedmiotu kształcenia w postaci kompleksowego wskaźnika o charakterze syntezującym i zarazem dynamicznym (Grzesiak, 2003). Wskaźnik ten - pojmowany najczęściej jako tzw. końcowa ocena podsumowująca (semestralna) - nie powinien być odizolowany od mechanizmów autokorekty, samokontroli i samooceny występujących po stronie uczącego się każdego z osobna podmiotu. Stosowane w praktyce edukacyjnej pojęcie tzw. oceny kształtującej w rzeczywistości pomija lub w nikłym stopniu uwzględnia owe mechanizmy stanowiące swoisty świat wartości tkwiący w edukacji. Wymaga to rychłej zmiany na lepsze.

Konstruowanie narzędzi pomiaru jakości kształcenia jest przedmiotem wieloletnich badań i prac projektowych w zespole nauczycieli akademickich i studentów, a także uczestników seminarium naukowego pod kierunkiem autora niniejszego artykułu. Tego rodzaju próby badawcze oraz prace projektowe prowadzone są w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, a także w Zespole Badań Pedagogiczno – Psychologicznych funkcjonującym na podstawie decyzji Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Do procesu tworzenia narzędzi badawczych oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego włączani są studenci „pedagogiki”, a szczególną aktywność w tym zakresie przejawiają członkowie studenckich kół naukowych. Zajęcia ze studentami uwzględniają konstruowanie narzędzi pomiaru i ich empiryczne weryfikowanie w związku z realizacją choćby następujących przedmiotów studiów: diagnostyka psychopedagogiczna, modelowanie przestrzeni edukacji elementarnej, teoria i metodyka edukacji elementarnej dziecka, kształtowanie kompetencji dziecka w kontekście podstawy programowej, metodologia badań społecznych czy wreszcie ewaluacja w edukacji dzieci.

Takie podejście metodyczne i metodologiczne jest wysoko wartościowe, a tym bardziej w obliczu kontrowersji występujących wokół kwalifikowania osiągnięć szkolnych ucznia oraz tak zwanej weryfikacji efektów kształcenia studentów w szkole wyższej. Należy z niepokojem zauważyć też, że w praktyce edukacyjnej nasilają się wciąż uproszczone sposoby oceniania uczniów w dominujących formach tzw. testów i sprawdzianów, a w szkołach wyższych pisemnych form zaliczeń i egzaminów (w dużym stopniu tzw. testowych). Tego rodzaju rozwiązania w konsekwencji prowadzą do znacznego obniżenia umiejętności wypowiedzania się u większości uczniów i studentów. Z badań naszych wynika także, że powszechne stosowanie tzw. kart pracy i sprawdzianów pisemnych powoduje rozluźnienie więzi interpersonalnych między uczniami w strukturze klasy szkolnej, a tym samym prowadzi do niskiego wskaźnika integracji grup uczniowskich. Analogicznie w szkole wyższej stosowanie na szeroką skalę egzaminów pisemnych przyczynia się do spadku umiejętności swobodnego operowania pojęciami będącymi przedmiotem studiów, a także spadku procesów integracyjnych w grupach studenckich. Jest to bardzo niepokojące zjawisko w obliczu wyzwań ze strony społeczeństwa wiedzy, a w szczególności w odniesieniu do kształtowania kompetencji wśród studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Na podkreślenie zasługuje to, że w toku naszych badań została zweryfikowana teza stanowiąca o tym, że pomiędzy efektami kształcenia i sposobami (narzędziami) pomiaru diagnostycznego efektów kształcenia występuje ścisła współzależność na zasadzie sprzężenia zwrotnego – im wyższa jakość i trafność narzędzi diagnostycznego pomiaru etapowych efektów kształcenia po stronie ucznia (studenta) tym wyższa trafność doboru treści i metod kształcenia (w szczególnym przypadku terapii) warunkująca rzeczywiste osiągnięcia edukacyjne ucznia (studenta). I odwrotnie - im wyższa trafność doboru treści i metod kształcenia (w szczególnym przypadku terapii) wywołująca rzeczywiste końcowe osiągnięcia edukacyjne każdego ucznia (studenta), tym większą rangę należy przypisywać jakości i trafności narzędzi diagnostycznego pomiaru etapowych efektów kształcenia po stronie ucznia (studenta) z osobna.

W kontekście powyższego wszyscy „wspomagacze” nauczycieli powinni być szczególnie kompetentni i odpowiedzialni, co należy odnosić do szerokiego ogółu wszystkich pracowników nadzoru pedagogicznego, ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, a zwłaszcza do wydawnictw oraz uczelni przygotowujących studentów do pracy w zawodzie nauczyciela w mądrej symbiozie z systemem odbywanych w okresie studiów praktyk pedagogicznych (Grzesiak, 2010).

Składowe kompetencji ucznia i ich diagnozowanie w procesie edukacji na żywo

Przed naszkicowaniem koncepcji tworzenia narzędzi pomiaru dydaktycznego zwrócimy najpierw uwagę na podstawowe przesłanki teoretyczne. Przede wszystkim doprecyzowania wymagają następujące pojęcia: skuteczność kształcenia, zakres kompetencji, poziom kompetencji, trwałość efektów kształcenia oraz **syntezujący wskaźnik kompetencji** ucznia – studenta. Te i inne pochodne słowa kluczowe znajdują swoje odzwierciedlenie w literaturze, a wśród nich między innymi w pracach K. Denka (1974, 1974a, 2005, 2006, 2015, 2016), Kojasa (2010), Palki (2005), Parzęckiego (2010), Piotrowskiego (2013), Plewki (2016), Półturzyckiego (1985, 2014), Szempruch (2001) oraz wielu innych.

W naszej koncepcji określania wskaźnika jakości kształcenia wyróżnione zostały wskaźniki cząstkowe, które w każdym przypadku należy przypisywać indywidualnie do poszczególnych uczniów - przypadków studentów. Wyeksponowanie węzłowych ale zarazem uszczegółowionych wskaźników cząstkowych kompetencji nabywanych przez każdy uczący się podmiot (niezależnie od tego czy dokonuje się to w formie indywidualnej, czy grupowej) pozwala na podejście syntezujące i określenie globalnego wskaźnika kompetencji ucznia (studenta), a następnie grupy (uczniowskiej, czy studenckiej).

Wyróżnione kategorie W – U – Z wskazują na wzajemne powiązania między składowym elementami strukturalnymi kompetencji podmiotu edukacji ze względu na kryteria stanowiące o skuteczności procesów edukacyjnych, jakimi są zakres, poziom i trwałość (wiedzy, umiejętności oraz zachowań – kompetencji społecznych) osiągnięć ucznia - studenta (Grzesiak, 2013).

Powstaje więc macierz ukazująca wzajemne relacje i powiązania między wyróżnionymi składowym elementami strukturalnymi kompetencji studenta, co schematycznie ilustruje poniższe zestawienie:

		MIERNIKI SKUTECZNOŚCI EDUKACYJNEJ		
		Zakres	Poziom	Trwałość
KATEGORIE EFEKTÓW EDUKACJI	Wiedza W	...	...	...
	Umiejętności U	...	...	...
	Zachowania (społeczne) Z	...	...	...

W bieżącej diagnostyce psychopedagogicznej w toku edukacji mamy zatem do dyspozycji dziewięć kryteriów wyłonionych w drodze „krzyżowania się” kategorii i mierników. W konstruowaniu narzędzi pomiaru etapowych (i końcowych) efektów edukacji

winy więc być uwzględnione zadania adekwatne do celów owego diagnozowania postępów każdego ucznia z oddzielną w toku czynności wykonywanych przez niego na danym etapie edukacji (czy to szkolnej, czy pozaszkolnej).

Zwróćmy jeszcze uwagę na to, że specyfika kształtowanych z założenia w procesie edukacji kompetencji wymaga równolegle rozróżnienia uzyskiwanych efektów ze względu na to, czy mają one charakter bierny, czy operatywny (czynny), czy może nawet twórczy – na co w publikacjach zwracają zgodnie uwagę psychologowie i dydaktycy (Denek, 2006). Wobec tego podejścia można dokonać kolejnego scalenia elementów składowych kompetencji ucznia, co ukazuje kolejne zestawienie:

		POZIOM KOMPETENCJI (etapowych – końcowych) w toku edukacji		
		Bierny	Operatywny	Twórczy
KATEGORIE EFEKTÓW EDUKACJI	Wiedza W	...	...	...
	Umiejętności U	...	...	...
	Zachowania (społeczne) Z	...	...	...

Oznacza to, że bieżącej diagnostyce psychopedagogicznej w toku edukacji dodatkowo mamy do dyspozycji kolejnych dziewięć wskaźników pomiaru dydaktycznego powstałych wskutek kolejnego „krzyżowania się” kategorii i poziomów kompetencji. Analogicznie w konstruowaniu narzędzi pomiaru etapowych (i końcowych) efektów edukacji winny być uwzględnione zadania adekwatne do celów owego diagnozowania postępów każdego ucznia z oddzielną w toku czynności wykonywanych przez niego na danym etapie edukacji szkolnej – pozaszkolnej (Denek 2006a, 2009).

Dokonując syntezy wyróżnionych zmiennych i wskaźników szczegółowych w pomiarze efektów kształcenia (edukacji) łatwo jest zauważyć trójwymiarowy charakter wskaźnika określającego stan kompetencji ucznia (studenta) na danym etapie jego czynności edukacyjnych. Mamy zatem następujące trzy warstwy pomiaru dydaktycznego, a mianowicie:

- 3 kategorie : wiedza, umiejętności i zachowania (kompetencje) społeczne;
- 3 mierniki: zakres, poziom i trwałość;
- 3 poziomy kompetencji: bierny, operatywny i twórczy.

Dokonując syntezy wszystkich wyróżnionych wyżej kryteriów polegających na wzajemnych powiązaniach i dopełnieniach otrzymujemy ogółem 27 odmiennych możliwych stanów kompetencji ucznia na określonym etapie jego edukacji. Graficznie można ukazać to

za pomocą modelu sześcianu w badaniach kompetencji ucznia w sytuacjach edukacyjnych, czy też w sytuacjach polegających na kwalifikowaniu jego kompetencji np. na egzaminie maturalnym, czy też studenta na egzaminie semestralnym.

Przedstawiona propozycja metrologiczna i docymologiczna jest złożona i wymaga ożywiania w codziennej pracy nauczycieli i nauczycieli akademickich. Martwe sylabusy i zestawy (często przypadkowych) zadań kontrolnych – egzaminacyjnych nie będą nigdy mieć istotnego wpływu na poprawę jakości edukacji dopóty, dopóki nie będzie dysponować względnie zoptymalizowanymi narzędziami pomiaru efektów edukacji.

Schemat sześcianu nie jest jednak gwarantem na poprawę jakości edukacji. Wskazuje on bowiem na celowość konstruowania na żywo względnie optymalnych narzędzi pomiaru dydaktycznego z elementami autokorekty, samokontroli, samooceny po stronie uczącego się podmiotu, a dopiero na tej podstawie możliwe będzie uzasadnione konstruowanie i stosowanie narzędzi pomiaru kontrolno-oceniającego po stronie nauczyciela czy instytucji (np. komisje egzaminacyjne). Jest to tylko postulat, który może być potraktowany jako zaproszenie do współpracy między nauczycielami i zespołami badawczymi skupiającymi nauczycieli, nauczycieli akademickich a także studentów (i uczniów). Niewątpliwie stanie się to wówczas, gdy uczestnicy procesów edukacyjnych i zespołów badawczych zjednoczą działania i będą wymieniać się doświadczeniami – co będzie chlubnym przejawem kontynuowania myśli naukowych Profesora Kazimierza Denka na rzecz poprawy jakości edukacji i edukacji nauczycieli.

Próba egzemplifikacji procedury konstruowania narzędzia pomiaru dydaktycznego

W zależności od tego, jaki charakter nosi dany przedmiot kształcenia szkolnego czy studiów w szkole wyższej, w jakich formach jest on realizowany - dokonuje się ustalenia syntetycznej formuły określającej algorytm wyznaczania kompleksowego wskaźnika (K) kompetencji studenta. W przypadku gdy w planie studiów dany przedmiot realizowany jest w formie wykładowej, a także ćwiczeniowej w powiązaniu z systemem praktyki pedagogicznej w szkole, a ponadto charakter przedmiotu jest interdyscyplinarny i cechuje go wysoki wskaźnik spójności – duża ranga winna być przypisywana sferom: poznawczej, instrumentalnej, a także aktywnemu uczestnictwu studentów w zajęciach w uczelni oraz w szkole w toku praktyki. Nie mniejszą wagę należy przypisywać pracy własnej studenta w studiowaniu literatury (wskazanej oraz wybieranej wedle własnego uznania studenta).

Wskaźnik kompleksowy (K) wyraża sumę wszystkich wskaźników cząstkowych dotyczących wiedzy, umiejętności oraz zachowań (kompetencji społecznych) studenta. Z

teoretycznych podstaw metrologii dydaktycznej wynika, że wskaźnik ten, stanowiący podstawę do ustalenia oceny końcowej z przedmiotu, można wyznaczyć jako składową według formuły:

$$\mathbf{K} = (\mathbf{a1+a2})\mathbf{xW} + (\mathbf{b1+b2})\mathbf{xU} + (\mathbf{c1+c2})\mathbf{xZ}, \quad \text{gdzie } \mathbf{a1+a2} + \mathbf{b1+b2} + \mathbf{c1+c2} = \mathbf{1} \text{ (100 \%)}$$

W – wskaźnik cząstkowy w kategorii wiedzy,

U – wskaźnik cząstkowy w kategorii umiejętności,

Z – wskaźnik cząstkowy w kategorii kompetencji (zachowań) społecznych.

W zależności od struktury przedmiotu parametry a,b,c wraz z indeksami będą przyjmować wartości adekwatne do poszczególnych kategorii, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych odpowiednio w kontekstach kryteriów odnośnie

- zakresu (a1), poziomu (b1) i trwałości (c1) oraz stopnia
- bierności (a2), czynnej operatywności (b2) i twórczości (c2).

Przykładowo można to zilustrować na przedmiocie „teoria i metodyka edukacji elementarnej”, jaki występuje w pracy akademickiej autora. W konstruowaniu sylabusu wyróżnione kategorie przyjmują szacunkowe wartości $a = 40\%$, $b = 40\%$ i $c = 20\%$, co stanowi o rangach poszczególnych płaszczyzn branych pod uwagę w określaniu założonych kompetencji zawodowych studenta jako przyszłego nauczyciela dzieci. Przedmiot ten stanowi kanwę do kształtowania kompetencji po stronie ucznia już w toku praktyki pedagogicznej a po ukończeniu studiów w pracy zawodowej. Wymaga to zatem uwzględniania w kwalifikowaniu osiągnięć każdego studenta wszystkich wyróżnionych składowych, które w sumie będą stanowić o jego końcowej ocenie. Oczywiście należy przy tym duże znaczenie przypisywać elementom samokontroli, autokorekty i samooceny po stronie poszczególnych studentów. Kompetencje studenta w dokonywaniu samokontroli, jak i autokorekty i samooceny są pierwszoplanowym składnikiem syntetycznego wskaźnika kompetencji w ogóle.

Przy takich założeniach metodologicznych w dalszej procedurze określania poziomu jakości kształcenia po stronie studenta należy uzyskany przez niego wskaźnik kompleksowy przyporządkować do danego przedziału określającego ocenę wedle skali określonej regulaminem studiów.

Dla częściowego zilustrowania przedstawionych założeń przytoczymy teraz przykład skonstruowanego przez nas narzędzia pomiaru dydaktycznego w formie pisemnej dla obranego przez nas przedmiotu „teoria i metodyka edukacji elementarnej”.

TEORIA I METODYKA EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Arkusz zadań samokontrolnych - egzaminacyjnych

Czas rozwiązywania : 60 - 75 minut. Rozwiązujemy na tej kartce - po jej złożeniu do formatu A5.

Inne kartki z rozwiązaniami należy dołączyć po zapisaniu całego niniejszego arkusza.

W rozwiązywaniu zadań powinny być uwzględniane następujące elementy:

1. podstawowe pojęcia i ich zakresy znaczeniowe,
2. teoretyczne aspekty pod kątem zastosowań w życiu dziecka,
3. dyrektywy prakseopedagogiczne (praktyczne) z uwzględnieniem indywidualizacji,
4. odwoływanie się do wyników badań empirycznych (z literatury lub własnych),

W wypowiedziach w częściach A i B uwzględnić wszystkie poniższe sfery własnych kompetencji:

- 1) wiedzę , 2) umiejętności, 3) własne doświadczenie w kontakcie z jednostką (grupą, klasą itp.)

Część A (kompetencje bierne)

Zaprezentować swoje kompetencje w zakresie przedmiotu egzaminu, zwracając uwagę na stosowanie terminologii z literatury przedmiotu (pamiętając odwołaniach do literatury oraz do zajęć w uczelni) oraz na aspekty praktyczne dwóch zagadnień wybranych spośród następujących:

A1. Przedstawić węzłowe przesłanki teoretyczne oraz przykłady praktyczne ukazujące następujące elementy postępowania metodycznego nauczyciela:

- wielostronna aktywizacja ucznia w pracy indywidualnej – grupowej (efekty – antycypowane lub rzeczywiste),
- korelacja i integracja w edukacji dzieci.

A2. Nadobowiązkowe (alternatywne) : Na wzór zadania A1 nadać własny tytuł zadania i syntetycznie opisać :

Część B (kompetencje czynne) – wybieramy dwa zadania

B1. Ukazać istotę i przejawy doboru metod nauki czytania – wymienić znane rodzaje (źródła) oraz szczegółowiej przedstawić jedną z nich (ze wskazaniem dobranego tekstu o tematyce środowiskowej – z otoczenia dziecka).

B2. W kontekście założeń nauczania czynnościowego oraz operacjonalizacji celów edukacyjnych zaproponować oryginalne sytuacje zadaniowe w myśl założeń edukacji na żywo o tematyce dziecięcej do formuły:

a) $8 : 2 + 3 \times 4 =$

b) $3 \times 4 + 6 : 3 =$

Zinterpretować szczegółowo swoją propozycję metodyczną w aspekcie strategii kształcenia wielostronnego i nauczania czynnościowego.

B.3. Uzasadnić zakres respektowania i wskazać elementy własnego scenariusza zajęć z dzieckiem (lub w grupie dzieci) w których występuje odzwierciedlenie :

- a) operacjonalizacji celów kształcenia oraz ich miejsca w toku wybranego wycinka zajęć metodycznych,
- b) idea edukacji na żywo (z elementami projektowania dydaktycznego na gruncie środowiska dziecka).

Część C (kompetencje projektujące)

C1. Ukazać własną propozycję co najmniej 2 – 3 dyrektyw metodycznych jako efektów przestudiowania wskazanych niżej źródeł (wskazać precyzyjnie tytuł rozdziału, artykułu itp.)

a) wybrane rozdziały J. Grzesiak: „Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli”

b) wybrane elementy z pozycji J. Grzesiak: „Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka”

c) wybrane elementy z pozycji książkowej (określić)

d) wybrane elementy z czasopisma metodycznego (określić)

C2. Zadanie nadobowiązkowe : Przedstawić inne zagadnienie szczegółowe najbardziej opanowane w kategoriach kompetencji wiedzy, umiejętności oraz wartości społecznych

.....

Część D (autoewaluacyjna i)

Dokonać syntetycznej samooceny swoich **kompetencji z zakresu przedmiotu egzaminu**, z uwzględnieniem przygotowywania w toku studiów (i praktyki pedagogicznej) oraz kompetencji wykazanych w rozwiązaniach zadań egzaminacyjnych:

Wskaźniki uzyskanych efektów w toku studiowania przedmiotu egzaminu z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej	Samoocena w skali pkt 1- 5		
	WIEDZA	UMIEJĘTNOŚCI	WARTOŚCI SPOŁECZNE
<i>Aktywne uczestnictwo w zajęciach</i> - Wykłady - Ćwiczenia - Zajęcia praktyczne w szkole - Zajęcia praktyczne w przedszkolu - Zajęcia praktyczne w innej formie (jakiej)			
<i>Studiowanie i znajomość literatury przedmiotu</i> - Zakres - Poziom - Wymiar czasu (godzin ogółem)			
<i>Szczególne sukcesy w zakresie metodyki</i> (wymienić 2 – 3, z uwzględnieniem aktywności w konferencjach i seminariach promujących praktyki pedagogiczne)			
<i>Przejawy oryginalnych osiągnięć w projektowaniu dydaktycznym i w edukacji na żywo (określić precyzyjnie nie więcej niż 3-4)</i>			
SAMOOCENA PRZYGOTOWANIA DO EGZAMINU - WSKAŹNIK SYNTEZUJĄCY w skali ocen USOS:		
SAMOOCENA KOMPETENCJI WYKAZANYCH W ROZWIĄZANIACH ZADAŃ EGZAMINACYJNYCH Zadanie nr Zadanie nr Zadanie nr Zadanie nr Zadanie nr			
<i>Samoocena ogólna za całość rozwiązania (w skali USOS)</i>		
DEZYDERATY I WNIOSKI dotyczące realizacji przedmiotu w kontekście przydatności do praktyki (pedagogicznej) oraz form samokontroli, samooceny, ewaluacji i autoewaluacji w toku studiów (i egzaminu z zakresu kompetencji metodycznych):			

Analiza uzyskanych wyników w toku prowadzonych przez nas badań diagnostycznych oraz w kolejnych fazach badań o charakterze kontrolno - egzaminacyjnym pozwoliła na zweryfikowanie założeń nowej jakości narzędzia pomiaru skuteczności studiowania – kształcenia. Wypowiedzi

studentów wskazywały na celowość i niewątpliwe wartości takiego podejścia metrologicznego w autodiagnozie, a następnie w diagnozie każdego studenta z osobna. Wartościowym elementem ukazanego narzędzia jest też sekwencja pod nazwą „dezyderaty i wnioski”, co badani studenci traktowali jako istotne choć niełatwe dla nich wyzwanie w kontekście nabywanych kompetencji do przyszłego zawodu nauczyciela.

Dla zilustrowania przedstawionych założeń warto byłoby przytoczyć przykłady skonstruowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego stosownie do obranej formy pisemnej, czy rozmowy, czy praktycznego działania. Zagadnienie konstruowania tych narzędzi zasługuje niewątpliwie na nadanie wysokiej rangi zarówno naukowej jak i praktycznej. Ze względu na ramy tego opracowania nie możemy tego uczynić, a zainteresowanych tą problematyką zapraszam do współpracy – w szerzeniu dorobku i myśli naukowych z zakresu pomiaru dydaktycznego na rzecz poprawy jakości edukacji.

Konkluzje końcowe

Metodyka stosowania pomiaru dydaktycznego i ewaluacji uzyskiwanych efektów w procesach edukacyjnych nabiera, i zapewne nadal będzie nabierać, coraz większego znaczenia. Konieczne staje się więc prowadzenie systematycznych i bardzo rzetelnych badań jakościowych nad jakością narzędzi diagnozowania efektów edukacji. Dotyczy to również badań nad jakością pomiaru rzeczywistych kompetencji uzyskiwanych przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela, a następnie jakością ich pracy zawodowej w szkole po ukończeniu studiów. Szczególnej wymowy nabiera zagadnienie jakości kształcenia kierunkowego w kontekście nabywanych kompetencji w systemie praktyk pedagogicznych.

W kontekście kryterium ciągłości i zmian na lepsze można ewaluować poprawę „edukacji jutra” przy niezwykle zaangażowaniu Profesora Kazimierza Denka. W tym celu podjęliśmy wycinkowe badania nad odwołaniami (przypisami) stosowanymi przez autorów publikowanych tekstów w tym cyklu wydawniczym w ostatnich dwóch latach. Badaniami objęliśmy wszystkie tomy wydane w polskiej wersji językowej w latach 2014 – 2015.

Celem naszych badań było określenie zakresu odwołań stosowanych przez autorów tekstów z badanego okresu ze szczególnym uwzględnieniem publikacji Profesora Kazimierza Denka w cyklu „Edukacja Jutra”. Okazuje się, że zaledwie 32,4% współautorów i zarazem uczestników TSN według zasady ciągłości i wzajemnego dopełniania odwoływało się do wcześniej opublikowanych w tym cyklu wydawniczym

tekstów (w tym również własnych). Wskaźnik ten nie może napawać dumą w poczuciu wartości tkwiących w krzewieniu idei naukowych samego Mistrza – Profesora Kazimierza Denka – twórcy i przywódcy Tatrzańskich Sympozjów Naukowych. Przyczyny tego stanu rzeczy mogą być różnorakie – ale jednak nic na zasadzie przymusu. Z głęboką refleksją zdecydowałem o tytule niniejszego artykułu, co oznacza, że nie chodzi tylko o okolicznościowe uczczenie pamięcią Profesora Kazimierza jako znakomitego uczonego, nauczyciela nauczycieli, czy nawet profesora profesorów, ale przede wszystkim o to, aby Jego wciąż nader aktualne idee naukowe były z poszanowaniem nieustannie pomnażane przez ludzi nauki i nauczycieli na rzecz ciągłego zmierzania ku lepszej edukacji na miarę jutra.

Nie wystarczy bowiem ograniczać badań pedagogicznych do stwierdzania faktów, tym w przypadkach wymagających wysuwania dezyderatów i wdrożeń doskonalszych rozwiązań ku wyższej skuteczności procesów edukacyjnych. Kontynuowanie dyskursów dydaktycznych oraz upowszechnianie dobrych wydawnictw wśród nauczycieli i studentów jest nieodzowne dla dalszego postępu pedagogicznego na co dzień we wszystkich polskich szkołach i uczelniach. Indywidualne poczynania i próby badawcze czy nowatorskie mają niewątpliwe znaczenie społeczne, ale dopiero szeroko podejmowane spójne działania jak najszerzych rzesz wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich mogą sprawić, że rozważana w tym artykule problematyka określania syntetycznego wskaźnika kompetencji ucznia – studenta będzie ważnym krokiem naprzód dla poprawy jakości edukacji w każdej szkole i w każdej uczelni. Potrzeba bowiem kompetentnego i odpowiedzialnego działania i współdziałania wszystkich podmiotów edukacyjnych na rzecz faktycznego postępu pedagogicznego pociągającego za sobą faktyczną poprawę jakości edukacji dzisiaj - jutro i pojutrze. Jest to kompleks niezwykle odpowiedzialnych zadań, jakie na zasadzie ciągłości winny być podejmowane przez wszystkich uczestników „Edukacji Jutra” w kolejnych dziesięcioleciach. Wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich należy przy tym wspierać i wspomagać w ich poczynaniach dydaktyczno – wychowawczych na zasadzie wzajemności. Nie będzie to możliwe – jeśli dydaktyka wyższej szkoły w istocie nie będzie we własnym zakresie stanowiła o tożsamości dydaktyki jako wiodącej subdyscypliny pedagogiki, integralnie powiązanej z dydaktykami szczegółowymi oraz wielorakimi formami praktyki pedagogicznej.

Profesor Kazimierz Denek nawiązywał często do źródeł słabości pomiaru rezultatów edukacji, problemów wiążących się z ocenianiem osiągnięć ucznia (studenta) - eksponując dydaktykę opartą na modelu poszukiwania, komunikacji i kompetencji w miejsce transmisji przez nauczyciela uczniom gotowych, ostatecznych wiadomości i umiejętności. Preferował

dydaktykę skoncentrowaną na twórczości w procesie kształcenia, która angażuje i rozwija całą osobowość ucznia, jego sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową. Dostrzegał niepokojące anomie w obszarze współczesnej edukacji i nauk o niej - stąd zawsze podkreślał konieczność zbliżenia dydaktyki do praktyki szkolnej, budowanie pomostu między teorią a praktyką edukacji.

Autor tego opracowania opowiada się też za tym, aby odbywanie sympozjów i publikowanie monografii zbiorowych oparte było na zasadzie ciągłego stanowienia tożsamości „**Edukacji Jutra pod patronatem Profesora Kazimierza Denka**”.

Zacny Profesorze i Przyjacielu Kazimierzu, edukacja narodowa w duchu wartości potrzebuje wciąż niezłomnego przewodnika po meandrach i zawiłościach procesu kształcenia w kontakcie ze źródłami wartości, które Ty ukazywałeś całym swoim aktywnym i mądrym życiem. Zapewniam Cię, że wraz z grupą moich współpracowników i przyjaciół, wspólnie także studentów, będziemy podejmować wszelkie działania, na które wskazywałeś i z których nie powinno się rezygnować dla dobra edukacji na miarę jutra.

Bibliografia:

- Denek K., Kuźniak I. (1974). Kontrola i ocena wiedzy uczniów w szkole zawodowej wg kryterium Q. *Szkola Zawodowa* 6.
- Denek, K. (1974). Efektywność kształcenia, jej rodzaje i sposoby wyrażania. *Neodidagmata* 4.
- Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń.
- Denek, K. (2006). *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*. W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*. Konin.
- Denek, K. (2006a). *Edukacja. Dziś – jutro*. Leszno-Poznań-Żary.
- Denek, K. (2009). *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań.
- Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań.
- Denek, K. (2012). *W trosce o efektywne kształcenie i podwyższanie jego jakości*. W K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji*. Kalisz – Szczecinek.
- Denek, K. (2015). *Ewolucja ewaluacji edukacji uniwersyteckiej*. W J. Grzesiak (red.), *Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*. Kalisz-Konin.
- Denek, K. (2015a). *Sprawozdanie z działalności Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w latach 2012 – 2015*. Warszawa.

- Denek, K. (2016). *W trosce o jakościowe narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Grzesiak, J. (2002). *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*. W W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra.*, Częstochowa.
- Grzesiak, J. (2003). O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole, *Studia Pedagogiczno-Artystyczne 2*. Kalisz.
- Grzesiak, J. (2005). *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*. W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*. Konin.
- Grzesiak, J. (2008), *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*. WJ. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz-Konin.
- Grzesiak, J. (2009), *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*. W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz – Konin.
- Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin.
- Grzesiak, J. (2013). *Jakościowe kwalifikowanie kompetencji studentów wobec europejskich standardów edukacji*. W K. Żegnałek (red.), *Edukacja polska w konstelacji europejskie*. Siedlce.
- Grzesiak, J. (2014). *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Konin.
- Grzesiak, J. (2016). *Optymalizacja jakości narzędzi pomiaru efektów kształcenia czy poprawa jakości edukacji ?* W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Grzesiak, J. (2016a). *Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służy poprawie jakości edukacji – kiedy ?* W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Jasiński, Z. (2016). *Determinanty innowacyjności nauczycieli*. W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Mastalski, J. (2007), *Etos nauczyciela XXI wieku a stereotypy edukacyjne.*, W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom 1. Kalisz.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.
- Palka, S. (2005). *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli*. W F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja Jutra*. Szczecin.
- Parzęcki, R. (2010). *Determinanty ewaluacji w zawodzie nauczycielskim.*, W J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji, kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*. Kalisz – Konin.
- Piotrowski, E. (2013), *Problem wyjaśniania w pedagogicznych badaniach ilościowych i jakościowych*. W K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*. Sosnowiec..
- Plewka, Cz. (2016). *Pomiar dydaktyczny czy badanie jakości procesu dydaktycznego ?* W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.
- Półturzycki, J. (1985). *Lekcja w szkole współczesnej*. Warszawa.

Pólturzycki, J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*. Warszawa – Radom.

Prokopiuk, W. (2009). *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*. Kraków.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie *Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (Dz.U. 2011 Nr 253, poz. 1520).

Siemieniecki, B. (2016). *Koncepcja podstawowych filarów edukacji w myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*. W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.

Sośnicki, K. (1968). *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa.

Szempruch, J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów.

Waloszek, D. (2015), *Dlaczego w języku edukacji istnieje „coś” i „nic”*. W J. Grzesiak (red.), *Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*. Kalisz-Konin.

Wenta, K. (2016). *Narzędzia do badań jakościowo-ilościowych e dydaktyce innowacyjnej*. W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.

Żegnałek, K. (2016). *Internet w edukacji szkolnej w kontekście pomiaru dydaktycznego*. W J. Grzesiak (red.), *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*. Kalisz.

W KONTYNUACJI MYŚLI NAUKOWYCH PROFESORA KAZIMIERZA DENKA - W TROSCE O TOŻSAMOŚĆ I ROZWÓJ DYDAKTYKI

Słowa kluczowe: dydaktyka, tożsamość dydaktyki, dydaktyki szczegółowe, narzędzia badań dydaktycznych, narzędzia pomiaru efektów kształcenia,

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę kontynuacji myśli naukowych Profesora Kazimierza Denka w dziedzinie dydaktyki ogólnej, wyznaczającej istotne dyrektywy dla poszczególnych dydaktyk szczegółowych. Autor swoje rozważania odnosi do wszystkich szczebli edukacji, poczynając od edukacji przedszkolnej, poprzez edukację szkolną do dydaktyki akademickiej włącznie. Ponadto ma także na uwadze dydaktykę studiów podyplomowych, a także badania dydaktyczne – w trosce o autentyczną wysoką skuteczność procesów edukacyjnych po stronie każdego z uczących się podmiotów. Autor skupia swoją uwagę na mechanizmach interakcji w procesach edukacyjnych, a szczególnie na wyznacznikach konstruowania adekwatnych narzędzi pomiarów diagnostycznych stanowiących warunek *sine qua non* skuteczności kształtowania kompetencji ucznia (studenta) - indywidualnie i w zespole.

**IN CONTINUATION OF PROFESSOR KAZIMIERZ DENEK'S SCIENTIFIC THOUGHT –
OUT OF CONCERN FOR IDENTITY AND DEVELOPMENT OF DIDACTICS**

Keywords: didactics, the identity of teaching, detailed teaching, tools of teaching research, measurement tools of teaching effect .

Summary: The article is an attempt to continue the scientific thought of the professor Kazimierz Denek in the fields of general didactics which sets out important directives for the particular detailed teaching. The author applies his consideration to all levels of education – from pre-school through the school education to university teaching. He also takes into account the postgraduate studies teaching and teaching research – out of concern of the authentic high efficiency of the educational process on the side of each of the learners entities. The author focuses on the mechanisms of interaction in educational processes, especially on the determinants of constructing adequate measurements diagnostics tools which are a sine qua non of the effectiveness of student skills development - individually and as a team

Prof. UAM dr hab. Jan Grzesiak – kierownik Zakładu Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, a także kierownik Zespołu Badań Pedagogiczno – Psychologicznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie (Katedra Pedagogiki i Pracy Socjalnej). Inicjator cyklicznych konferencji i wydawnictw pod nazwą „*Innowacje i ewaluacja i innowacje w edukacji*” oraz „*Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*” , które były zawsze wspierane przez niezwykle aktywnego uczestnika w osobie Profesora zw. dr hab. dr h.c. Kazimierza Denka. W dorobku naukowym posiada 8 monografii, 23 monografie zbiorowe pod własną redakcją naukową oraz ponad 130 artykułów, rozpraw i innych opracowań głównie z zakresu dydaktyki szkolnej i akademickiej, pedagogologii , diagnostyki psychopedagogicznej, teorii i metodyki edukacji elementarnej dziecka, modelowania przestrzeni edukacyjnych, a także w zakresie innowacyjności i ewaluacji w edukacji.