

Jan Grzesiak

SYNTETYCZNY WSKAŹNIK KOMPETENCJI UCZNIA SŁUŻY POPRAWIE JAKOŚCI EDUKACJI – KIEDY ? ¹

THE SYNTHETIC INDICATOR OF STUDENT'S COMPETENCE SERVES THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION – WHEN?

Wprowadzenie

Edukacja szkolna coraz bardziej stawiana jest przed koniecznością niesienia pomocy uczniom i ich rodzicom w poznawaniu, odkrywaniu, odczuwaniu, rozumieniu i preferowaniu wartości jako normy etycznej. W nie mniejszym stopniu występuje także konieczność wspomagania nauczycieli oraz nauczycieli akademickich przygotowujących studentów do pracy na stanowisku nauczyciela, na których spoczywa kompleks zadań edukacyjnych wynikających z podstaw programowych czy z krajowych ram kwalifikacji².

Procedury ewaluacyjne stosowane w praktyce szkolnej oraz w uczelniach dość często prowadzane są do technokratycznych mechanizmów tworzenia różnego rodzaju rzekomych tzw. narzędzi pomiaru jakości kształcenia. Wśród nich można wymieniać: tabele, zestawienia, diagramy, wskaźniki procentowe, arkusze hospitacji, matryce itp., które w rzeczywistości nadmiernie obciążają pracowników dydaktycznych, a często nie służą faktycznej poprawie jakości kształcenia.

Przed dydaktyką stoi więc pilne i odpowiedzialne wyzwanie, aby wszystkich uczestników edukacji rzetelnie przygotowywać do stosowania ewaluacji i autoewaluacji w życiu każdego człowieka na co dzień oraz w procesie jego pracy. Stanowi to warunek *sine qua non* dla urzeczywistniania antycypowanych założeń ewaluacji jakości w procesach edukacyjnych. Wobec rosnących wymagań społecznych w edukacji nauczycieli nie może zabraknąć podstaw „uczenia się zmiany na lepsze” oraz „uczenia się ewaluacji” ku poprawie jakości własnej pracy pedagogicznej, a w konsekwencji poprawie jakości procesów edukacyjnych na wszystkich szczeblach.

¹ Tekst opublikowany w *Narzędzia pomiaru efektów kształcenia*, red. J. Grzesiak, WPA, Kalisz 2016, s. 47 – 57.

² Rozporządzenie MNiSW 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. z 2011, Nr 253, poz. 1520.

Jakość narzędzia pomiaru dydaktycznego wobec badania jakości kształcenia

Mimo postępu wiedzy w teorii kształcenia w praktyce szkolnej występuje niedostatek oryginalnych sposobów określania rzeczywistych efektów kształcenia, będących zarazem odbiciem kompetencji ucznia ukształtowanych na danym etapie edukacji. Z jednej strony od dłuższego czasu występują wręcz nieuniknione kontrowersje wokół kwalifikowania osiągnięć szkolnych ucznia, a z drugiej strony nasiliły się uproszczone sposoby oceniania tych osiągnięć w formie tzw. testów i sprawdzianów, a w szkołach wyższych pisemnych form zaliczeń i egzaminów (w dużym stopniu tzw. testowych). Taka praktyka doprowadziła do znacznego obniżenia umiejętności wypowiedzenia się u większości uczniów i studentów. Z badań naszych wynika, że dość powszechne stosowanie tzw. kart pracy i sprawdzianów pisemnych pociągnęło za sobą obniżenie sprawności w wypowiedzaniu się, a także rozluźnienie więzi interpersonalnych w grupie uczniów w strukturze klasy szkolnej. Analogicznie w szkole wyższej stosowanie na szeroką skalę egzaminów pisemnych przyczynia się do spadku umiejętności swobodnego operowania pojęciami będącymi przedmiotem studiów, a także spadkiem 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.

Należy jednak podkreślić, że każda z form weryfikacji 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). W dalszej części tego opracowania skupimy naszą uwagę na syntetycznym wskaźniku osiągnięć studentów w szkole wyższej (zwłaszcza na studiach nauczycielskich).

Przed wszystkim nie można pominąć wątku oceniania studenta w kontekście opracowywanych sylabusów poszczególnych przedmiotów – pozostającego w ścisłej korelacji między prowadzonymi zajęciami w formie wykładów i prowadzonymi zajęciami w formie ćwiczeń (praktycznych). Zwrócimy też naszą uwagę na konieczność opracowywania jak najbardziej zoptymalizowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego, adekwatnych do założonych efektów kształcenia. Z badań przeprowadzonych na wybranych kierunkach studiów nauczycielskich wynika, że w sylabusach występuje wiele zapisów o dużym stopniu ogólności i niewnoszących tym samym wymiernych rozwiązań praktycznych w tym zakresie (a tym bardziej na studiach o profilu kształcenia praktycznego). W efekcie zaliczenie przedmiotu sprowadza się do stosowania intuicyjnych rozwiązań, które często nie orientują zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Wyróżnienie w sylabusach trzech kategorii efektów kształcenia (**W** – **wiedza**, **U** – **umiejętności** oraz **Z** – **zachowania**) jest teoretycznie uzasadnione, gdyż obejmuje triadę wyeksponowaną w wielu pracach naukowych. Nasuwają się pytania o to, jakimi

narzędziami mierzyć osiągnięcia studentów w każdej z tych trzech kategorii, aby ostatecznie możliwe było określenie poziomu jego kompetencji w zakresie danego przedmiotu studiów w formie wskaźnika kompleksowego (semestralnej oceny końcowej).

Konstruowanie narzędzi pomiaru jakości kształcenia jest przedmiotem wieloletnich badań i prac projektowych w zespole nauczycieli akademickich oraz uczestników seminarium naukowego pod kierunkiem autora niniejszego artykułu¹. Do procesu tworzenia narzędzi badawczych oraz narzędzi pomiaru dydaktycznego włączani są studenci „pedagogiki”, a ponadto aktywnie w tym zakresie biorą udział członkowie studenckich kół naukowych. Zajęcia ze studentami uwzględniają konstruowanie narzędzi pomiaru i ich empiryczne weryfikowanie w związku z realizacją 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.

Przed naszkicowaniem koncepcji tworzenia próbnych narzędzi pomiaru dydaktycznego zwrócimy teraz uwagę na podstawowe przesłanki teoretyczne, leżące u podstaw kształcenia. Przede wszystkim doprecyzowania wymagają następujące pojęcia: skuteczność kształcenia, zakres kształcenia, poziom kształcenia, trwałość efektów kształcenia oraz kompleksowy wskaźnik kompetencji studenta².

W naszej koncepcji określania wskaźnika jakości kształcenia odniesiemy się najpierw do wskaźników cząstkowych przypisanych indywidualnie do poszczególnych przypadków studentów. Po tej prezentacji przedstawimy propozycję określania globalnego wskaźnika kompetencji studenta, a następnie grupy studenckiej.

Wyróżnione kategorie W – U – Z sprawiły konieczność określenia wskaźników cząstkowych odnoszących się do poszczególnych kryteriów opisujących danego rodzaju kompetencje studenta³. W ten sposób powstaje macierz ukazujące wzajemne powiązania między składowymi elementami strukturalnymi kompetencji studenta, co schematycznie przedstawia zestawienie:

¹Prace badawcze oraz prace projektowe prowadzone są w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, a także w Zespole Badań Pedagogiczno – Psychologicznych powołanego przez Rektora PWQSZ w Koninie.

² Por. np. K. Denek, *Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, J. Grzesiak (red.), Konin 2005; J. Grzesiak, *Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2005.

³ J. Grzesiak, *Jakościowe kwalifikowanie kompetencji studentów wobec europejskich standardów edukacji*, w: *Edukacja polska w konstelacji europejskiej*, red. K. Żegnałek, Siedlce, 2013, s. 159 – 183.

– wiedza – zakres, poziom i trwałość,

– umiejętności – zakres poziom i trwałość,

– zachowania – zakres, poziom i trwałość (tzw. kompetencji społecznych).

Odnosnie kryterium trwałości należy podkreślić, że w praktyce końcowego kwalifikowania kompetencji studenta tego kryterium nie uwzględnia się – ze względu na to, że student przystępuje do egzaminu (zaliczenia) tuż po okresie intensywnego przygotowywania się do niego. Wskaźnik trwałości ukształtowanych kompetencji jest możliwy do określenia w następujących przypadkach:

- 1) gdy przedmiot jest kontynuowany w kolejnych semestrach (*korelacja wewnątrzprzedmiotowa*) lub
- 2) nabyte kompetencje w jednym przedmiocie studiów są pomnażane w studiowaniu innych przedmiotów (*korelacja międzyprzedmiotowa*).

Kategoria : **WIEDZA**

Zakres wiedzy:

Student przyswoił wszystkie pojęcia w podstawowym zakresie określonym w programie kształcenia (sylabusie przedmiotu).

Poziom wiedzy:

Ocena dostateczna – student operuje wszystkim pojęciami na zasadzie odtwarzania.

Ocena dostateczna plus – student operuje wszystkim pojęciami z jednoczesną ich egzemplifikacją z literatury lub na bazie własnych doświadczeń.

Ocena dobra – student dokonuje analizy i syntezy z zastosowaniem pojęć w odniesieniu do sytuacji praktycznych o charakterze typowym.

Ocena dobra plus – student dość sprawnie dokonuje analiz i syntez z zastosowaniem pojęć w odniesieniu do sytuacji praktycznych o charakterze nietypowym.

Ocena bardzo dobra – student swobodnie dokonuje analiz i **syntez z** zastosowaniem pojęć w odniesieniu do sytuacji praktycznych o charakterze nietypowym oraz projektuje własne (częściowo twórcze) rozwiązania.

W analogiczny sposób należy odnieść się do określenia kryteriów w dwu pozostałych kategoriach tj. umiejętności oraz zachowań. Ze względu na ramy tego opracowania nie będziemy ich tutaj prezentować.

Oczywiście, że zaprezentowane wyżej kryteria wymagają wnikliwego doprecyzowania ze względu na założenia i specyfikę każdego przedmiotu studiów ujętego w programie kształcenia. Dbłość o wymierność zapisów sprawia, że w następstwie powstają skonkretyzowane narzędzia pomiaru dydaktycznego uwzględniające możliwie wszystkie

wyróżnione kryteria i kategorie kwalifikowania i weryfikowania efektów kształcenia po stronie każdego studenta.

Określanie syntetycznego wskaźnika kompetencji ucznia – studenta

W zależności od tego, jaki charakter nosi dany przedmiot studiów i w jakich formach jest on realizowany, dokonuje się ustalenia syntetycznej formuły określającej algorytm wyznaczania kompleksowego wskaźnika (E) 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 (E) wyraża sumę wszystkich wskaźników częściowych 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:

$$E = axW + bxU + cxZ, \quad \text{gdzie } a + b + c = 1 \text{ (100 \%)}$$

W – wskaźnik częściowy w kategorii wiedzy,

U – wskaźnik częściowy w kategorii umiejętności,

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

W zależności od struktury przedmiotu parametry a,b,c będą przyjmować wartości adekwatne do poszczególnych kategorii, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przykładowo można to zilustrować na przedmiocie „diagnostyka psychopedagogiczna”, jaki występuje w pracy akademickiej autora. W konstruowaniu sylabusu wyróżnione kategorie przyjmują szacunkowe wartości $a = 40\%$, $b = 35\%$ i $c = 25\%$, co stanowi o rangach poszczególnych płaszczyzn branych pod uwagę w określaniu założonych kompetencji studenta. Diagnostyka psychopedagogiczna jest tym przedmiotem, który stanowi kanwę do kształtowania kolejnych kompetencji przyszłych nauczycieli w zakresie teorii i metodyki edukacji (np. dzieci). Wymaga to zatem uwzględniania w kwalifikowaniu osiągnięć każdego studenta wszystkich wyróżnionych składowych, które w sumie będą stanowiły o jego końcowej ocenie. Oczywiście nie można przy tym pomijać elementów 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. W szczególnym przypadku może to być następujący rozkład przedziałów oceniania (przykładowy): $E = 0,40xW + 0,35xU + 0,25xZ$,

gdzie $4,61 \leq E \leq 5,0$ (bardzo dobry), $4,20 < E \leq 4,60$ (dobry plus), $3,85 < E \leq 4,20$ (dobry), $3,30 < E \leq 3,85$ (dostateczny plus), $2,90 < E \leq 3,30$ (dostateczny), $E \leq 2,90$ (niedostateczny).

Dla częściowego zilustrowania przedstawionych założeń przytoczymy teraz przykład skonstruowanego przez nas narzędzia pomiaru dydaktycznego w formie pisemnej dla obranego przez nas przedmiotu „diagnostyka psychopedagogiczna”.

Przykład (zastosowany w semestrze zimowym 2015/2016 – pedagogika, WPA w Kaliszu):

Imię i nazwisko nr albumu , luty 2016 r.

Pedagogika: II r. - stacjonarne specjalność

DIAGNOSTYKA PSYCHOPEDAGOGICZNA (2016/1)

Egzamin pisemny

Instrukcja: Czas rozwiązywania : 75 - 90 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 (opisowa)

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 z A1:

A1. Przedstawić węzłowe przesłanki teoretyczne oraz przykłady praktyczne ukazujące następujące elementy postępowania badacza - diagnosty:

- struktura sytuacji objętej diagnostyką psychopedagogiczną,
- diagnoza kliniczna a diagnoza aktuarialna – wartości i wady,

- dobór technik i narzędzi badawczych względem określonego celu badań i cech badanego obiektu.

- formy aktywności człowieka jako przedmiot diagnozy pełnej,

- zegar ewaluacyjny a diagnostyka psychopedagogiczna.

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

Część B (szczegółowa – wybieramy dwa zadania)

B1. Ukazać istotę i kryteria doboru pytań wywiadu - wymienić znane rodzaje pytań oraz szczegółowiej przedstawić sytuacje, w których przeciwskazane jest stosowanie wywiadu danego rodzaju.

B2. W kontekście studiowanej specjalności ukazać przydatność diagnostyki psychopedagogicznej w toku studiów – w pracy zawodowej.

B3. Na czym polega podejście triangulacyjne w diagnostyce psychopedagogicznej ?

Zinterpretować bardziej szczegółowo swoją propozycję badawczą w aspekcie strategii diagnozy pełnej.

Część C (wiedza bierna)

C1. Wymienić co najmniej 2 – 3 dyrektywy postępowania badawczego jako efekty przestudiowania wskazanych niżej źródeł (wskazać precyzyjnie tytuł rozdziału, artykułu itp.)

a) wybrana pozycja z serii „ *Ewaluacja i innowacje w edukacji*”

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

d) wybrane elementy z pozycji J. Grzesiak: „*Statystyka w metodologii badań pedagogicznych*”

e) wybrane elementy z pozycji J. Korczak: „*Jak kochać dziecko*”

f) inne źródło książkowe (określić)

g) inne źródło książkowe lub artykuł (określić)

h) inne (nadobowiązkowo)

C2. Zadanie nadobowiązkowe : Przedstawić sformułowane przez siebie zagadnienie najbardziej szczegółowo opanowane z zakresu diagnostyki psychopedagogicznej w kategoriach kompetencji wiedzy, umiejętności oraz wartości społecznych

Część D (autoewaluacyjna)

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 | Samoocena w skali pkt 1-5 w kategoriach: ZACHOWANIA |
|---|---|

| pedagogicznej | WIEDZA | UMIEJĘTNOŚCI | WARTOŚCI SPOŁECZNE |
|---|--------|--------------|-----------------------|
| <p><i>Aktywne uczestnictwo w zajęciach</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wykłady - Ćwiczenia w uczelni - Zajęcia praktyczne w szkole / przedszkolu - Zajęcia praktyczne w innej formie (jakiej) | | | |
| <p><i>Studiowanie i znajomość literatury przedmiotu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zakres - Poziom - Wymiar czasu przeznaczonego na czytelnictwo <p>Ogółem godzin</p> | | | |
| <p><i>Szczególne sukcesy w zakresie diagnostyki</i> <i>(wymienić 2 – 3, z uwzględnieniem aktywności w</i> <i>kontaktach ze środowiskiem edukacyjnym /</i> <i>społecznym (np. praktyki pedagogiczne)</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | | | |
| <p><i>Wskaźniki oryginalnych osiągnięć w diagnostyce</i> <i>psychopedagogicznej w powiązaniu z innymi</i> <i>przedmiotami studiów (określić precyzyjnie nie</i> <i>więcej niż 3-4)</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | | | |
| <p>SAMOOCENA PRZYGOTOWANIA DO EGZAMINU - WSKAŹNIK SYNTETYCZNY w skali ocen USOS - ORDO:</p> | | | |
| <p>SAMOOCENA KOMPETENCJI WYKAZANYCH W ROZWIĄZANIACH ZADAŃ EGZAMINACYJNYCH</p> <p>Zadanie nr</p> <p>Zadanie nr</p> <p>Zadanie nr</p> <p>Zadanie nr</p> <p>Zadanie nr</p> | | | |
| <p><i>Samoocena ogólna za całość rozwiązania (w skali</i> <i>USOS - ORDO)</i></p> | | | |
| <p>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 diagnostycznych):</p> | | | |

Analiza uzyskanych wyników w toku prowadzonych przez nas badań diagnostycznych oraz w dalszej kolejności 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.

Konkluzje i wnioski końcowe

Metodyka stosowania pomiaru dydaktycznego i ewaluacji uzyskiwanych efektów w procesie zajęć edukacyjnych we współczesnej szkole nabiera, i zapewne nadal będzie nabierać coraz większego znaczenia. Konieczne staje się więc prowadzenie systematycznych i bardzo rzetelnych badań jakościowych nad jakością edukacji oraz edukacji nauczycieli, co wymaga konstruowania jakościowych narzędzi pomiaru efektów kształcenia (i wychowania). Dotyczy to również badań nad jakością edukacji nauczycieli oraz ich zachowaniami w procesie pracy zawodowej w szkole. Szczególnej wymowy nabiera zagadnienie pełnienia ról nauczycielskich w edukacji studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela w systemie praktyk pedagogicznych.

W poszukiwaniu dróg ku wyższej jakości (w) edukacji jutra napotykamy na wyrazisty rozdział między teorią a realizacją w praktyce edukacyjnej. Z tego względu konieczne okazuje się prowadzenie szerszej zakrojonych badań dydaktycznych (w tym diagnostycznych i eksperymentalnych), które wymagają ewaluacji uzyskiwanych efektów kształcenia. Prowadzone przez nas badania podłużne wśród studentów kierunków nauczycielskich wykazują wciąż, że aktywność studentów jest dość często sprowadzana do żmudnego wkuwania przez nich treści kształcenia nie zawsze przydatnych do pracy zawodowej (a w okresie studiów już podczas odbywanej praktyki pedagogicznej). Badani studenci, w tym członkowie studenckich kół naukowych, nie ukrywali tego, że praktyka w szkole w powiązaniu z zajęciami praktycznymi w uczelni winny być z sobą ściśle skorelowane, a jeszcze bardziej przydatne do wykonywania wielorakich zadań i powinności niezbędnych w pełnieniu kompetentnych i odpowiedzialnych ról w pracy nauczycielskiej¹.

¹ Zob. np. J. Grzesiak, *Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2014, s. 70; T. Grabowska, *Szkoła jaka jest każdy widzi – obraz współczesnej szkoły w opiniach studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli dzieci wczesnej*

Nie można bowiem poprzestawać na stwierdzaniu i usprawiedliwianiu, skądinąd może nawet obiektywnie występujących, czynników utrudniających pracę nauczycieli – trzeba bowiem kompetentnego i odpowiedzialnego działania i współdziałania wszystkich podmiotów edukacyjnych. Można to z powodzeniem odnieść między innymi do prowadzenia badań nad narzędziami jakościowego pomiaru dydaktycznego, a także badań eksperymentalnych podczas pisania prac dyplomowych (licencjackich – magisterskich, czy tym bardziej na studiach podyplomowych). Jest to niezwykle odpowiedzialne zadanie, jakie może być stawiane przed dydaktyką szkoły wyższej. 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 stanowić o tożsamości dydaktyki jako wiodącej subdyscypliny pedagogiki, integralnie powiązanej z dydaktykami szczegółowymi oraz wielorakimi formami praktyki pedagogicznej.

Dydaktyka ogólna, jako przedmiot studiów pedagogicznych, winna stanowić szczególnie gruntowną bazę teoriopoznawczą i zarazem użyteczną dla kształtowania kompetencji studentów w obszarze metodyki postępowania pedagogicznego z uwzględnieniem specyfiki przedmiotu i szczebla edukacji. Zależy to w głównej mierze zarówno od nauczycieli prowadzących zajęcia z dydaktyki jak również od nauczycieli – metodyków, między którymi winna występować zacieśniona współpraca i korelacja. Wspomniana edukacja w zakresie diagnostyki psychopedagogicznej spełnia w tym zakresie niebagatelne znaczenie.

Studia źródeł z zakresu dydaktyki stanowią szczególną kanwę naukową do dyskursów i medytacji o tym:

– co zmieniło się w minionym okresie w różnych obszarach edukacji pod wpływem postępowania metodycznego nauczyciela – zarówno w odniesieniu do teorii, jak i do praktyki szkolnej, a także o tym,

– co należy zmieniać nadal w pomiarze dydaktycznym, aby następował niewątpliwy postęp pedagogiczny jako środek i zarazem jako wyznacznik poprawy jakości kształcenia w ogóle.

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 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.

SŁOWA KLUCZOWE: jakość kształcenia, jakość edukacji, rzeczywiste efekty edukacji, pozorność jakości edukacji, kompetencje ucznia – założone czy rzeczywiste

STRESZCZENIE : W artykule autor opowiada się za optymalizowaniem w konstruowaniu narzędzi pomiaru dydaktycznego. Ograniczanie w procesach edukacyjnych kontroli i oceny uczniów (studentów) do pisemnych form wypowiedzi czy testów nie odzwierciedla rzeczywistej troski o jakość i efekty aktywności uczestników tych procesów. W tym kontekście występuje konieczność jakościowej zmiany na rzecz powszechnej i nieustannej innowacyjności w projektowaniu i stosowaniu adekwatnych narzędzi pomiaru jakościowego w edukacji już nawet od dzieciństwa. Jest to nader odpowiedzialne wyzwanie zarówno wobec pedagogów, dydaktyków jak i praktyków stanowiących o sensie i autentycznych wartościach tkwiących w codziennej edukacji na żywo.

KEYWORDS: the quality of education, the real effects of education, the semblance of the quality of the education, the student's abilities – assumed or real

SUMMARY :

In this article the author is in favor of optimizing the design of tools for measuring teaching. Written forms of expression or tests do not reflect the real concern for the quality and results of the activity of participants in educational processes. This is a reduction of control and evaluation of students. There is a need for a qualitative change for the common and constant innovation in the design and use of adequate tools for measuring quality in education longer, even from childhood. This is a very responsible challenge both to the teachers, educators and practitioners who constitute the sense and authentic values which are in daily "live education".