

dr **Wiga Bednarkowa**
Instytut Filologii Polskiej
Wyższa Szkoła Zawodowa
Częstochowa

ZNACZENIE POMIARU DYDAKTYCZNEGO DLA JAKOŚCI PRACY SZKOŁY

Na wstępie pragnę poczynić trzy założenia, do których będę się w toku swego wystąpienia odwoływać:

1. pomiar dydaktyczny nie jest ani jedynym, ani najważniejszym źródłem informacji o osiągnięciach szkolnych ucznia, ale jest – moim zdaniem – niezbędny wtedy, kiedy mówimy o jakości pracy szkoły;
2. jakość za Edwardem Demingiem rozumiem tak: „to zadowolenie a nawet zachwyt klientów”; co więcej, nigdy nie jest na tyle dobra, aby nie mogła być jeszcze lepsza!
3. my, dorośli – rodzice i odpowiedzialni (np. z racji wykonywania zawodu) za edukację – musimy tak zmienić system nauczania, aby każdy uczeń do osiemnastego roku życia znalazł w nim należyte swym możliwościom i oczekiwaniom miejsce, bowiem od momentu ratyfikowania przez Polskę, tj. od 1991 r., Konwencji Praw Dziecka, która gwarantuje dzieciom prawo do nauki, to system należy zmieniać stosownie do potrzeb dzieci, a nie wymagać od dzieci, że one będą się naginać do ram systemowych.

O nowy model treści kształcenia

Ciągle jeszcze w bardzo wielu szkołach obecny jest jednowymiarowy model treści kształcenia – materiał do zrealizowania. Takie podejście jest na wskroś przedmiotowe. Tu nie dziecko i jego potrzeby są podmiotem czynności pedagogów, a cel nauczania – najczęściej przekaz materiału, a właściwie wiedzy w nim zawartej, którą traktuje się z nabożną czcią: przekazując ją i respektując jej opanowanie. Brak materiału, utożsamianego często ze szkolnym podręcznikiem, paraliżuje pracę nauczycieli (np. niedostatki w ofercie podręcznikowej, jak to było na początku tego roku szkolnego, wywoływały lawinę głosów krytycznych, utyskiwań), bez podręcznika wielu nauczycieli nie wie, co ma „realizować”! A tymczasem, że przywołam stare polskie porzekadło: nos dla tabakiery, czy tabakiera dla nosa?... To przecież uczeń (nie nauczyciel) ma się przede wszystkim uczyć, więc „realizować” swój program uczenia się. Za Dalem warto przypomnieć, że najwięcej uczy się ten, kto sam jest w roli wykładowcy, około 50% treści poznanej jest przyswojone, gdy uczący się w praktyce jej doświadcza, a tylko ok. 10% skuteczności odnosi metoda podająca: wykład, lektura...

Jednakże wydaje mi się, że największym paradoksem polskiej szkoły jest podmiotowość nauczanego przedmiotu i przedmiotowość ucznia! Tę

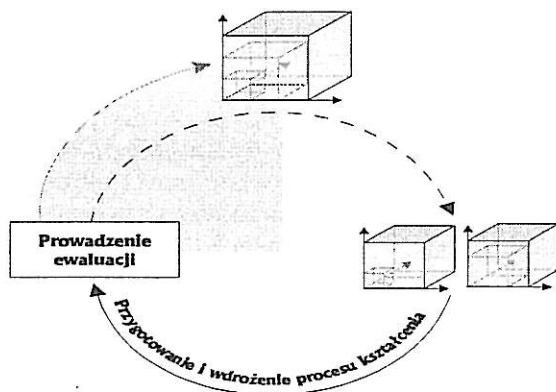
„oczywistość” można zmienić, ale nie postulatywnymi nakazami, zaleceniami i dyrektywami, ani również kontrolą, bo ona nie przydaje jakości, a jedynie wysoką samoświadomością nauczycieli i ich etycznym postępowaniem. Etyką nie jest dla mnie zbiór odpowiedzi, twierdzeń, kodów moralnych, a empatyczny, pełen pokory wobec drugiego człowieka sposób zadawania pytań (*decision making*, J. Porter).

Odejście od jednowymiarowego modelu kształcenia i zaangażowanie się w proces planowania dynamicznego modelu treści kształcenia wymaga od nauczycieli, zwłaszcza drugiego i trzeciego etapu kształcenia, kompetencji psychopedagogicznych, które bodaj najbliższe są nauczycielom pierwszego etapu. Kompetencja z kolei jawi mi się jako synergiczna moc wykorzystania w etyczny, a co za tym idzie odpowiedzialny sposób wiedzy i umiejętności, potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela.

Z kilku powodów, które niehierarchicznie wymienię, proponuję wprowadzać w szkołach, pragnących zadbać o jakość swej pracy, proces planowania dynamicznego modelu treści kształcenia.

Dynamiczny model, w miejsce jednowymiarowego modelu treści kształcenia, charakteryzuje się czterema „wymiarami”. Trzy z nich, sprzężone z sobą, przedstawiane graficznie w postaci bryły sześcianu (B.Niemierko), symbolizują ową planowaną treść nauczania, zaś czwarty pozwala patrzeć na planowanie jako proces i jest efektem przeprowadzanych rozmów, negocjacji pomiędzy nauczycielami, uczniami i innymi klientami szkoły.

1. Wymiar (wysokość sześcianu) – to zapisane przez nauczyciela, wprowadzone z przyjętego programu operacyjne cele, które uczeń będzie miał okazję osiągnąć w toku edukacji;
2. Wymiar (głębokość sześcianu) - ustalone poziomy z określonymi oczekiwanymi osiągnięciami po ukończeniu etapu kształcenia, w swych założeniach uwzględniające wieloraką inteligencję człowieka (H.Gardner). Odejście od wymagań na rzecz oczekiwanych osiągnięć świadczyć będzie o zmianie nastawienia nauczyciela do ucznia z egzektora wymaganych czynności na wspierającego rozwój człowieka diaagnostę, informującego o sukcesach i problemach w ich osiągnięciu;
3. Wymiar (długość sześcianu) – to takie dobranie odpowiedniego materiału do potrzeb i możliwości różnych uczniów, uwzględniające system reprezentacyjny WAK (Wizualno-Audytywno-Kinestetyczny), aby umożliwić uczniowi opanowanie zakładanych (zaakceptowanych przez ucznia) czynności. Materiał traci swą moc priorytetową i staje się narzędziem do osiągania celów (może wszakże być celem samym w sobie, jak to ma miejsce np. na zajęciach z literatury).
4. Wymiar (linia na spirali od godz. 0^{00} do 3^{00} i z powrotem, zgodnie ze spiralą E. Deminga) – to zaproponowany przez nauczyciela trójwymiarowy model treści kształcenia podawany jest uczniom do akceptacji (na rys. 1 jest przykładowo dwu w różnym stopniu zaangażowanych uczniów), bo tylko wyrastające z ich wewnętrznej motywacji cele będą oni chcieli osiągnąć, a stwierdzić, na ile im się to udało, będzie można, stosując w ewaluacji trafne narzędzia pomiaru dydaktycznego.



Rys. 1

Dlatego czwarty wymiar dynamicznego modelu treści kształcenia wymaga od obu stron (upraszczając: nauczyciela i ucznia) zaangażowania w pracę nad jakością edukacji!

Planowanie nauczyciela staje się częścią planu ucznia, a oczekiwania ucznia mogą przyczynić się do doskonalenia nauczycieli, co potwierdza truizm powiedzenia, że człowiek uczy się przez całe życie. Samoocena pozwala uświadomić sobie (I. Majewska-Opielka), jak wiele się umie i nie umie, co jest mocną stroną i z czym się ma problemy, co się wie i czego się nie wie i nad czym w konsekwencji chciałoby się popracować – taka diagnoza pomoże zaplanować samodoskonalenia dla samorozwoju.

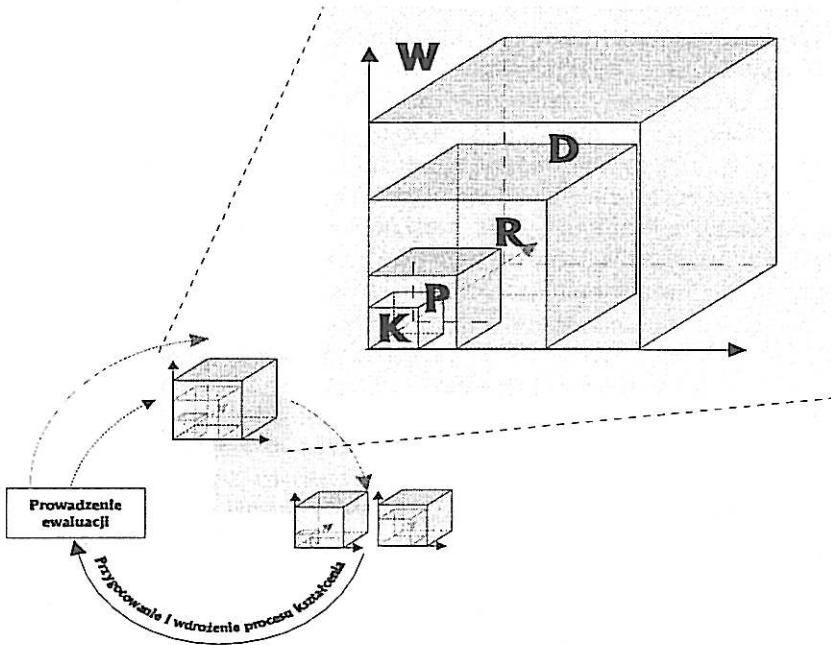
Szkoła jawi się jako organizacja, w której dba się o skuteczność stosowanych metod. Żeby jednak stwierdzić, czy coś jest skuteczne, trzeba wpiery określić to „coś”. Używanie do ewaluacji narzędzi pomiaru dydaktycznego wymaga nasamprzód określenia, czego uczniowie będą mieli okazję się nauczyć w tej szkole (na uwagę zasługuje możliwość, gwarantowana nowymi przepisami MEN, określenia misji szkoły, misji wyrastającej z potrzeb środowiska, któremu ma ona służyć), innymi słowy, dobrze jest wypracować sobie w miarę szczegółową i konkretną odpowiedź na pytanie: po co uczniowie chodzą do szkoły? Zgodnie z wspomnianą już Konwencją Praw Dziecka mają prawo do nauki, więc i do popełniania błędów, bowiem gdyby ich nie popełniali, to po coż mieliby chodzić do szkoły! Mają prawo do wyrażania własnego zdania, do poszanowania ich, wyrastającej z asertywności, postawy. Jeśli do tego wszystkiego mają prawo, to również mają prawo odmowy badania opanowania czynności (nie nazwę tego „osiągnięciem”, bo jeśli jakieś operacyjnie sformułowane cele nie były zakładane, że będą nauczone, to mało prawdopodobne, że będą w świadomości ucznia osiągnięciem) niewłaściwymi, nietrafnymi, nieetycznymi narzędziami. O tym, czy dane narzędzie pomiaru dydaktycznego będzie właściwe, trafne, może sądzić nauczyciel, który jest na etapie spiralnego planowania dynamicznej treści kształcenia, który rozpoznaje możliwości

swych uczniów, akceptuje ich oczekiwania i stara się rozbudzić, rozwinać nowe, nieodkryte dotąd przez ucznia jego predyspozycje. Motywuje on do podjęcia wysiłku, ale nie za wszelką cenę i dla chwały ciała pedagogicznego, a dla pożytku ucznia.

Dynamiczny model kształcenia wymusza poszukiwania metod skutecznych. We wrześniu br., na konferencji *Kształcenie polonistów w perspektywie przemian edukacji* w Gdańsku używano nawet określenia „szamańskie metody” dla podkreślenia ważkości metodyki w nowej szkole. Metodyka współgra z jakością, bowiem jakość, mierzona zadowoleniem klienta, domaga się od współczesnej szkoły takiej metodyki, która spowoduje, że zachwyceni (a przynajmniej zadowoleni) klienci będą chcieli korzystać ze swego prawa do nauki. Spełnienie m.in. tej powinności przyświecało decyzji zmiany nazwy dotychczasowej oceny *miernej* na *dopuszczającą*. Nie czas i nie miejsce, by oceniać trafność tej decyzji, ba! nawet nie tyle o trafność decyzji, co o trafną nową nazwę by mi chodziło, dla mnie ważna jest argumentacja potrzeby wprowadzania zmian, że *mierny* oceniał ujemnie ucznia (mimo, że miał wskazywać na stopień jego osiągnięć szkolnych), a ocena *dopuszczająca* ma informować o dopuszczeniu do dalszego kształcenia, gdyż większy jest pożytek z tego, że dziecko chodzi do szkoły z zadowoleniem, niżby miało być narażone na deprawację środowisk nieakceptowanych społecznie i zwyczajnie niehumanistycznych, a nawet niehumanitarnych.

Wielowymiarowy model treści nauczania (rys. 2) pozwala również na stopniowanie osiągnięć szkolnych ucznia, co jest przydatne w pomiarze dydaktycznym i wymagane przez władze oświatowe (mam na myśli rozporządzenie o końcoworocznym ocenianiu uczniów). Różnica pomiędzy dotychczasowym, wielce niedoskonałym systemem oceniania uczniów a obowiązującym od 1. września br. polega m.in. na tym, że dziś MEN nie określa kryteriów, jakie uczeń powinien spełniać, by uzyskać ocenę w skali 1-6. Moim zdaniem jest to chwalebne i pozwala na – zgodnie z procesualnym podejściem do planowania – ewaluację stosowanych kryteriów na poszczególne oceny szkolne, tj. zaplanowanie takich kryteriów, które będą w zgodzie z jakością i prawem ucznia do nauki, a także będą czerpać z wzorców opisanych w polskiej literaturze, traktującej o pomiarze dydaktycznym, poziomów:

- poziom K onieczny na stopień – 2
- poziom P odstawowy na stopień – 3
- poziom R ozszerzający na stopień – 4
- poziom D opelniający na stopień – 5
- poziom W ykraczający na stopień – 6



Rys. 2

0 jakość oceniania

Przeprowadzone przeze mnie badania na 434 osobowej próbie uczniów, co daje, z punktu widzenia socjologii, pewność probabilistyczną i prawo do uogólnień, dowodzą, że zadowolenie z oceny szkolnej wiąże się ze stopniem *dobrym* – 4. Oczywiście w zachwyt wprowadzał ucznia stopień *dostateczny* i *mierny*, ale wtedy, kiedy odbierany był jak „łut szczęścia”, nie zaś spełnienie wymagań na ten stopień. W „szkołach jakości”, których w Polsce jest coraz więcej, proponuję więc następującą gradację:

Oceną wyjściową, podstawową jest stopień *dobry* – 4, tu od ucznia oczekuje się tego, co wyrasta przede wszystkim z potrzeb życiowych i jest na miarę poziomu rozwoju ucznia, co uczniowi łatwo będzie zaakceptować, co nie wymaga jego specjalnych predyspozycji, zwiększonego nakładu pracy nad tę wykonywaną w szkole.

„*Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe*” – przyświeca mi zawsze, kiedy zadaję sobie pytanie, czy to, czego oczekuję od ucznia na stopień *dobry* – 4, jest etyczne?...

Dziś, w czasach wtórnego analfabetyzmu i w dobie zagrożenia praco-
holizmem, wydaje mi się, że jest nietrafne i niewłaściwe:

⇒ obciążanie domu odpowiedzialnością za osiągnięcia z tego poziomu i braki ucznia, a także wymuszanie na rodzinie korepetycji,

- ⇒ egzekwowanie od wszystkich uczniów tych samych treści,
- ⇒ nieszukanie takich metod dydaktycznego postępowania, które będą służyć dziecku (R.Jakobovits)

Uczeń przejawiający zainteresowanie treściami przedmiotu, pragnący wykorzystywać swe predyspozycje i zdolności, może zdążyć do oceny *celującej* – 6, tj. wykazywać się osiągnięciami z poziomu Wykraczającego. Cele, które uczeń zechce osiągnąć, dzięki częstokroć znacznie większej porcji materiału, z którego będzie czerpać, mogą być trudne, ale nie niemożliwe do osiągnięcia i muszą być również na miarę rozwoju psychomotorycznego i emocjonalnego ucznia. Istotne jest w tym systemie to, że aby otrzymać ocenę *celującą* – 6 uczeń musi się wykazać, że wypracował sobie ocenę *dobrą* – 4. Tak określany poziom osiągnięć ucznia na ocenę *celującą* – 6 jest w sensie dosłownym w zgodzie z rzeczywistymi możliwościami współczesnej szkoły, bowiem poziom Wykraczający gwarantowany jest programem, który przyjęty jest przez szkołę, a którego fundamentem musi być podstawa programowa, więc to znaczy, że już każdy program ma szansę mieć treść na poziomie wykraczającym.

„Po drodze” do *celującego* jest stopień *bardzo dobry* – 5, otrzymuje go uczeń, któremu nie udało się zaprezentować tych wszystkich osiągnięć, które zaplanowaliśmy, że będą możliwe do zrealizowania przez ucznia na poziomie Wykraczającym, czyli na – 6.

Tak się prezentują kolejne stopnie, które zadawalają uczniów: 4, 5, 6. Co wobec tego zrobić z drugą połową stopni szkolnych, tj. 3, 2, 1?

Stopień *dostateczny* – 3 (podobnie jak *bardzo dobry* – 5) świadczy o tym, że uczeń nie osiągnął tego, co zakładaliśmy, że powinno być jego udziałem w drodze po *dobry* – 4. *Dostateczny* jest informacją dla nauczyciela również, że jego organizacja lekcji być może nie jest akceptowana przez tego ucznia. Ponieważ w nowej szkole kładzie się nacisk na WDN (wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli) i komunikację między nauczycielami w trosce o ucznia i w celu zintegrowania treści kształcenia, to informacje od nauczycieli, u których temu uczniowi z oceną *dostateczną* udało się wykazać osiągnięciami na stopień *dobry*, mogą się stać przyczynkiem do ewaluacji metod stosowanych przez nauczyciela. Zaś stopień *dopuszczający* – 2 porównam do czerwonego światła, na którym, mimo zakazów, jednak niektórzy ludzie przechodzą... Czerwone światło plus łamiący ten zakaz człowiek może się równać katastrofą, wypadkiem, w którym ten niesubordynowany przechodzień będzie ofiarą, a może już stał się ofiarą i nie potrafi ocenić grożącego mu niebezpieczeństwa? Ocena *dopuszczająca* powinna zmuszać wszystkich pedagogów w szkole do stawiania pytania dlaczego?! Ale i dobrze by było, gdyby, zgodnie z intencją MEN, wprowadzającą tę nową nazwę *dopuszczający* w miejsce niesłusznie krzywdzącej i etykietującej ujemnie *miernej*, Rada Pedagogiczna uczyniła, co w jej mocy, aby pomóc temu uczniowi, dla jego dobra w kontynuowaniu nauki w szkole, której naczelną dewizą jest jakość, tj. zadowolenie i tego klienta, korzystającego z usług szkoły zgodnie ze swym prawem do niej.

Zamiast zakończenia

Mógłby ktoś powiedzieć, że za wiele żądam od szkoły, być może, ale A. Maslow udowodnił, że nie będzie się samorealizować ktoś, kto nie ma zapewnionych jego podstawowych potrzeb: jeśli jest głodny, albo niewyspany, nie czuje się bezpieczny albo kochany, to nie będzie mu nauka w głowie! Czy powinniśmy, w czasach holistycznego, całościowego podejścia do treści kształcenia (integracja, blokowość, korelacje) zapominać o wartości nad wartościami – o człowieku? Antropocentryczna filozofia i holistyczne jego widzenie niedobrze by było, gdyby nie wpłynęły na wizję nowego, jakościowego oceniania.

Niektórzy uczniowie westchnęliby pewnie z utęsknieniem do takiej oceny, która by ich zadowalała, a życzenia mogą się spełnić, pod jednym warunkiem, że, jak w dowcipie o rolniku, rolnik najpierw zasieje, aby potem zbierać plony – *bez pracy nie ma kołaczy* – nauczyciel i uczniowie wspólnie wypracują treść tego, czego uczniowie będą się mogli nauczyć, dzięki – oczywiście – życzliwym, pełnym nie tylko wiedzy merytorycznej, ale tolerancji i pokory, i ciepła (wysoki EQ) pedagogom.

Wybiła godzina wprowadzania zmian w polskiej oświacie. Ci, którzy chcą reform, mają pełne ręce roboty: chodzą na kursy, warsztaty i różnego rodzaju formy doskonalenia zawodowego; czytają (w ramach samokształcenia) świeżą lekturę z dziedziny psychologii, dydaktyki, metod pracy z uczącymi się; przeglądają, analizują i wybierają programy, podręczniki, które planują wykorzystać w swej pracy, albo od których będą trzymać się byle jak najdalej; w ich umysłach i sercach tworzą się argumenty za i przeciw, odkładają się oceny... Ci, którzy chcą zmian, sieją...